

HARIDUS

NOVEMBER 11-1991



Pärnu Noorte Loodusmajas

antakse looduseharidust ja kasvatakse loodusearmastust keskel läbi 450 õpilasel aastas. Vähe! Kuidas võtta, kui arvestada loodusmaja aastakümnete pikkust tööd, näitusi, mida on vaatamas käinud tuhanded inimesed, on arvud kohe märksa suuremad. Ega loodusmaja ruumid Kooli t 11 rohkem mahutagi, osa ringe töötab niigi kasvuhooones. Kitsavõitu on see vana puumaja, iga ruutmeeter arvel, aga hubane ja lastele nähtavasti põnev ka. Maja suurimas ruumis — saalis — on alati mingi näitus puudest, pöösastest, ravimtaimedest, krässidest, lilleseadetest vms. Suurim on traditsiooniline sügisene seenenäitus. Varem oli see koduloomuseumis, nüüd mahutatakse oma majja. Möödunud aastal käis üle 2000 külastaja. Paar aastat tagasi kapitalremondi saanud kasvuhooone oli pildistamise päeval toallili täis, kavatseti näitusmüüki ja sellele võis head minekut ennustada. Kuigi meie fotole (vt esikaane sisekülje ülemine pilt) mahtus peale üsna vähe, võib sellegi järgi otsustada, et on, mida näidata ja osta. Põhikohaga õpetajaid on 8, muu töö kõrvalt lapsi juhendamas käib samuti 8 õpetajat. Eriti viimased on selle maja laste jaoks leid, inimesed tõeliste hobidega. Toimetuserahva külastäigu ajal viibisid majas akvaristide juhendaja OLAVI JÖEPERA [akvaariumid on huvitavad ja korras, aga tehnilistel põhjustel head pilti neist ei saanud], ornitoloogiaringi õpetaja AGU LEIVITS (foto tagakaanel) ja Pärnu Loodusmaja kasvandik, terrariumi peremees PEETER PÖLDSAM (foto tagakaane siseküljel).

Juhukülaline, aga ajakirjanik on juhukülaline, saab hetkemuljete mosaiigi. Pärnu Noorte Loodusmajas eralduvad sellest tugevamini kasvuhooone, kus aiandus- ja lilleseaderingide töö silmaga näha oli. Ornitoloogiaringis saavad noormehed Nigula Looduskaitseala teaduri Agu Leivitsi juhendamisel hea koolituse teadustööks arvu ti kasutamise oskusega. Ringil on uurimistöõde perspektiivplaan, väljaspool oma maja on tunnustust pälvinud INDREK PILT (koos juhendajaga fotol tagakaanel), Silver Talts, Ivo Rosenberg jt. S. Talts inventeeris unikaalset 1950. aastatel kogutud linnunade kollektsiooni, mille loodusmaja sai Andrei Lepikult. Entomoloogiaringi juhendab praegu õpetaja MILVI TALTS, selle ringi üht fõõhetke näeb hea vaataja ajakirja esikaanel. Kaadri taha on jäänud loodusmaja kauaaegne õpetaja Hilja Toimet, kellelt praegused (ka direktor juba õpilasena) on saanud hea kooli.



**TOIMETUSE
KOLLEGIUM:**

V. AAVA,
V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
O. NILSON,
J. ORN,
A. PAAVO,
T. PENJAM
(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),
H. RANNAP,
H. ROOTS
(peatoimetaja
asetäitja ajalehe alal),
I. SAULEPP,
J. SEPP
(peatoimetaja),
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA

Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
200 031 Tallinn,
Toompüüestee 30.

Telefonid:
60 27 69, 66 65 23,
44 98 46, 44 36 96
44 21 55.

Väljaandja:
Kirjastus «Perioodika»,
200 090 Tallinn,
Pärnu mnt 8
tel 44 57 67

Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
200 090 Tallinn,
Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud
3.10.1991.

Trükkimisele antud
12.11.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.
Trükipoognaid 7,0.

Tingtrükipoognaid 5,46.

Arvestuspoognaid 7,3

Tellimise nr. 4128.

Tellimishind aastaks —
rbl. 15,60.

6 kuuks — rbl 7,80.

3 kuuks — rbl 3,90.

Üksiknumbri hind rbl 1,30

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda

Pärnu mnt 67a

Tallinna Ajakirjandus-
trükikoja TKOsse

(tel 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 BITSi seminar – mõtteparalleele meie kooliga.
10 E.KRULL Pedagoogilise ettevalmistuse
teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest.
(Järg.)

SILMARING JA VAATENURK

- 17 R.HAAPALAHTI, R.–L.KORKEAMÄKI,
E.MYLLYLÄ, M.NUORALA, V.SIVULA
Tegevusuurimus kooli pideva uuenemise
käivitajana ja uurimismeetodina.
20 M.TUULIK Hindamise lähtekohad.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 22 M.LAURINGSON Üldhariduskool Taanis.
26 J.MIKK Õppeteksti mõlstetavuse uuringud
Saksamaal.

KASVATUSTEEMADEL

- 30 A.NEEME, I.EBBER Epileptoidne tüüp.
32 L.TALTS Arengukeskkond lapse mõjutajana.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 34 V.PAAVEL Kurtide keele- ja hariduspoliitika
probleeme.
40 M.HIEMÄE Folkloor ja kool.
42 S.PAEOJA Lastefolkloori kogumisest.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 46 K.JÕULU August Mälgu rannaromaanide
käsitusmõtteid.
(Järg.)
47 I.LEUHIN Eesti loodust 80 minutit nädalas.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 T.TULVA Steiner-kasvatus lasteaias.
54 M.TORM Juubilar on Meeta Terri.

BITSi seminar — mõtteparalleele meie kooliga

Rootsi rahvusvahelise tehnilise ja majandusliku koostöö valitsuse (lühendatult BITS) ülesandeks on anda välisabi vähearenenud maadele. Eesti kooli jaoks tähendab see abi haridusjuhtide ja -üldsuse täiendus-koolitust Eesti kooli arenduse projekti (*Estonian School Development Project*) raames, osavõtjate suus lihtsalt BITSi seminari. Koolitus koosneb 6 üritusest — avaseminar juunis ja lõppseminar detsembris Eestis, nende vahele mahub (mahutus) 4 seminari eri koosseisudele Rootsis. Septembris viibis Rootsi kuningriigis hariduse administraatorite grupp, nende tähelepanu koonduks eelkõige hariduse juhtimise, hariduskorralduse ja funktsioneerimise põhiprintsiipide tundmaõppimisele. Seminari muljeid soostusid jagama EHA direktor AVO MEERITS, EHA erihariduse metoodik KAJA USKA ja TEMTi direktor ARVI ALTMÄE. Toimetust esindasid peatoimetaja asetäitja Viivi Eksta, fotokorrespondent Tõnu Kalle ja peatoimetaja Juhan Sepp.

Mõtete settimiseks ei ole olnud kuigi palju aega. Räägime kõigepealt üldmuljest ja sellest, mis kõige rohkem üllatas, mis tuttav tundus, meie oludega paralleele tõmbama ärgitas.

A. Meerits. Seminar on suurepärane kingitus Rootsi valitsuselt Eesti haridus-üldsusele. Iga osavõtja saab uut ja huvitavat materjali. Loodame, et projektist tulenevad konkreetsed soovitusel eesti koolieluks. Seljataga on seminar Tallinnas ja kaks seminari Rootsis. Enamik osavõtjaid on lausa vaimustuses nende kõrge tasemest. Vastuvõtjad pakkusid rootsi haridusteaduse ja -administraatorite tippu, seminari avas Rootsi haridusminister.

Saime põhjalikult mõtteid vahetada ja jõudsime äratundmisele, et meie probleemid on põhimõtteliselt väga sarnased, elame (elatusaseme erinevusest hoolimata) täpselt ühesuguses etapis. Rootsis toimub üleminek hariduse tsentraliseeritud juhtimiselt detsentraliseeritud juhtimisele ja sellele vastavale mõtteviisile. Meie alustasime detsentraliseerimist isegi varem kui rootslased, kuid vahe on selles, et nemad on küsimused teoreetiliselt väga põhjalikult läbi mõelnud, protsessesse planeerinud. Meil on protsessid kulgenud isevoolu, neid pole alati suudetud isegi mõtestada. Seminari aeg on selles mõttes meie jaoks väga õnnestunud, pakub häid võrdlusvõimalusi.

A. Altmäe toetab öeldud arvamust. Põhimõtteliselt on mõlemad riigid oma hariduse ümberkorralduse alguses. See üllatas mind. Meil oli ka minevikus teatud sarnasus tsentralismina hariduskorralduses. Eestil on sama ülesanne — detsentraliseerida ja demokrateerida hariduselu.

Üllatas seegi, et nii pikaajalise demokraatia kogemusega maal nagu Rootsi väljendub demokraatia vaid parlamendi valimises. Parlamendi otsuste täitmine on range kontrolli all, ei jälgita, kuidas täidetakse, kuid täitma peab. Selles mõttes saime demokraatia õppetundi. Kui sealt saadud muljed kanda meie tegelelikku koolielu, peab nentima, et meil on väga palju õppida. Alles hiljuti olid meie koolid anarhia lähel. Demokraatial ei ole midagi ühist sellega, mis meie koolielus vahepeal toimus, kui paljud enam mingeid reegleid ega kohustusi tunnistasid ei tahtnud.

Nähtavasti selle etapita me siiski läbi ei saanud, seda oli tarvis mõistmaks, et nii enam edasi ei saa. Käisime päris põhjasa ära ja täna on juba tunda, et nõutakse seaduslikkust kas või oma kooli tasandil. Nõutakse reglementeeritud tööd, põhikirja, kooli tegevust reguleerivaid dokumente. Need materjalid tuleb ette valmistada kollegiaalselt. Võib olla ühis-tele seisukohtadele jõudmine võtab aega, kuid see etapp on vaja läbi teha.

Me oleme praegu väga julged välja ütlemata oma mõtteid, ka neid, mis pole õiged. Kõigepealt peame oskajateks saama, alles siis suudame koolielu demokraatlikult korraldada.

A.M. Eesti ja Rootsi olukorda võrreldes tundub, et meie siin ei ole endale lõplikult selgeks teinud, kus oleme, mida taotleme ja millised on oodatavad tulemid. Olime pendli ühes ääres, kõik oli lõpuni reglementeeritud. Teine äärmus — maha normid, oleme ise kõige targemad — hakkab ka üle minema ja vaatame protsesse tasakaalustatumalt. Eesti ja Rootsi põhimõtteline vahe: meie haridus-üldsus ei ole enesele teadvustanud haridussüsteemi kui terviku vajalikkust. Paljudel koolidel näib olevat illusioon, et nemad on väike suletud maailm. Tuleb jõuda tunnetuseni: oleme kõik üksteisest sõltuvad, haridust on võimalik anda ainult siis, kui mängitakse ühtsete mängureeglite järgi. Rootsis on traditsioon mõelda ühiskonna asjadest, meie hakkasime seda tegema alles mõned aastad

tagasi. Sellepärast on Rootsis vähemalt teoreetiliselt selge, kuidas asju lahendada.

Rootsis seisneb detsentraliseeritud hariduse juhtimise idee selles: on olemas teatud reeglistlik — haridusseadusandlus —, kuid see määratleb ainult tegevuse eesmärgid ja raamid. Seatud sihis liikumisel on iga süsteemis osaleja suveräänne. Väga põhjalikult arutatakse läbi hariduse fundamentaalprobleemid.

Kõige aluseks on võrdse hariduse idee

A.M. Haridus peab ühiskonnas soodustama võrdsust. Sama põhimõte on hariduse nurgakivi ka Ameerikas. Kõigil inimestel, sõltumata nende majanduslikust seisundist, elukohast jms, peab olema õigus õppida. Kui turumajandus soodustab ebavõrdsust, siis kool põhineb võrdsuse ideaalidel, kõigil on õigus saada haridust vastavalt oma võimetele.

Printsiibid töötatakse välja riiklikul tasandil ja mitte ühelgi haridussüsteemi osal ei ole õigust neist taganeda.

Rootsi ühiskond on näiliselt väga vaba, tegelikult ülimalt reglementeeritud. Rootslane ei istu tänavakohvikussegi lihtsalt niisama jalgu puhkama, kui ta juba istub, siis kindlasti ka tellib, nii näeb ette kirjutamata seadus. Legitiimsus paneb inimeste käitumisele tugevama pitseri kui legaalsed seadused. Meie ühiskond on vähem reglementeeritud ja võib-olla meil on isegi rohkem vabakasvatust kui Rootsis.

Olen käinud 4—5 Rootsi gümnaasiumis ja esitanud igal pool küsimuse «Mis on teie koolis kõige suurem probleem?». Mitmes koolis seati esikohale (teistes nimetati ka esimeste hulgas) õpilaste liiga suur õpimotivatsioon. Õpilased õpivad üle, pühendavad sellele liiga palju aega. Selline vastus esialgu üllatas kuid tegelikult on see asjade loogiline käik. Õpimotivatsiooni määravad ühiskondlikud olud ja põhikool ilmselt ei tapa õpihuvi.

K. Uska. Õpimotivatsiooni arvatavasti aitab hoida valikuvõimalus. Juba küllalt varasest east valib laps õppeaineid ja raskusastet (õppida võib lihtsama ja raskema programmi järgi). Nii ta õpib seadma eesmäärke, teab, mis suunas läheb. Uurimused on näidanud, et õppeainete raskusastme valikul on tugev seos sotsiaalse tagapõhjaga. Eliidi lapsed valivad raskemaid programme, mis võimaldavad jätkata haridusteed ülikoolis.

Kuidas seostub eelöelduga põhimõte — ühtne haridus kõigile?

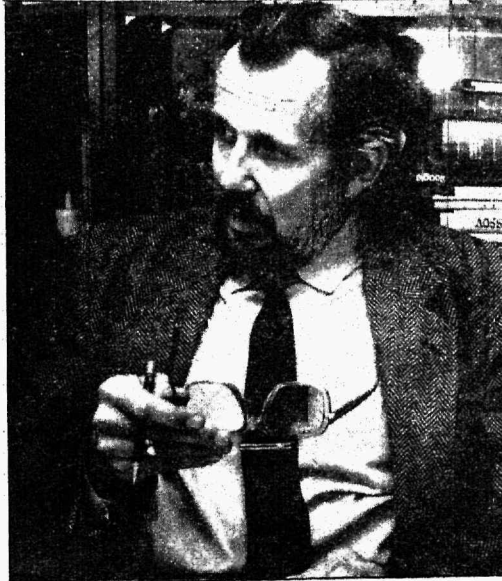
A.M. Eliit kujuneb ikka sotsiaalse tausta järgi, kuid probleem on selles, et igaühele on antud šanss ja ühiskond peab looma võimaluse selle realiseerimiseks.



**KAJA
USKA**



**AVO
MEERITS**



**ARVI
ALTMÄE**

A.A. Sanss on antud ka kõrgkoolide tekkeks. Rootsisis ülikoolid ei torpedeeri kolledžite kujunemist, kõrgharidus on hinnatud ja riik peab olema valmis seda andma. On välja kujunenud kõrgkoolide võrk üle kogu Rootsimaa, et saaks edasi õppida võimalikult kodu lähedal. Sellist hajutatud süsteemi loomist oleme alustanud Eestimaalgi kõrgkoolide avamisega Narvas ja Viljandis.

A.M. Rootsisis peetakse normaalseks, et aastal 2000 võivad kõik gümnaasiumi lõpetanud saada kõrghariduse. Ka Soomes on sama tendents. Ühiskonnas hakkab tooni andma edasiõppimine.

K.U. Rootslaste põhitees «Üks kool kõigile» tähendab sotsiaalset võrdsust hariduse saamisel ja ühesuguse põhiõpetuse saamise õigust.

Kas Rootsisis on välja kujunenud erikoolide võrk nagu näiteks meil süvaõppega koolid?

A.M. Absoluutselt mitte, nad isegi ei mõista meie selliseid taotlusi. See on vastuolus nende arusaamaga sotsiaalsest õigusest. Ühiskonnas ei tohi nii vara teha valikuid. Enne II maailmasõda eksisteerisid Rootsisis paralleelselt õppekool, kust sai edasi gümnaasiumi, ja rahvakool, kust tuli minna tööstuskooli. Selle süsteemi nad pärast sõda likvideerisid.

Rootslaste mõtteviisil on omad puudused — talendid kipuvad kaduma minema.

Diskussioon läheb andekuse avastamise ja arendamise probleemidele. A.A. toob näiteks norra kooli. 6. klassis on võimalik fakultatiivtundides arendada käelist tegevust, selle põhjal hinnatakse lapse edasist arengut ja soovitatakse edasiõppimiseks haru.

K.U. Tõeline andekus ei avaldu 6—7-aastaselt, vaid hoopis hiljem, alles siis on mõistlik teha testid ja soovitada edasiõppimiseks kooliharuharu. Väga varajane süvaklassi sattumine annab lapsele teatava edumaa, kuid ei tähenda, et ta andekam oleks.

A.M. Meie oleme uhked oma süvakoolide võrgule, kuid Põhjamaade demokraatia seisukohalt on need ühiskonda sobimatud. Meil on väidetud, nagu oleksid süvakoolid vajalikud tippude loomiseks, muidu väikerahvuses ei tekkivat tippu. Mingil määral sarnaneb see filosoofia tippsportlaste loomise filosoofiaga. On küsitav, kas ühiskond sellest võidab või kaotab. Maailmas on paljudes kohtades jõutud äratundmisele — isegi Ameerika president olevat öelnud —, et pole kasu õpetada ainult eliiti, kogu ühiskond peab saama hea hariduse. Mõnes koolis on tendents vabaneda ebasoovitavatest õpilastest, mõtlemata sellele, mis neist edasi saab. Nii loob ühiskond ise sotsiaalse

pommi, sest need noored pole sageli valmis ka tööd tegema.

A.A. Hariduse andmisele ei saa läheneda minakeskselt, seda tuleb teha ühiskonnakeskselt.

A.M. Väga ohtlik on seisukoht rakedada hariduses täisturumajandust. Ka kõige turumajanduslikumates riikides toimitakse praegu otse vastupidi. Kool on inimesele šansi andmise koht. Ma ei ole erakoolide vastu, need on hariduse kvaliteedi tõstmiseks vajalikud. Kuid tasulise hariduse puhul peab igal õppida soovijal olema laenu või toetuse saamise võimalus. Valikut ei tohi teha vanemate rahakott, vaid lapse andekus.

Mõtestame lahti märksõna juhtimise deentraliseerimine, teaduse ja teadlaste osa selles.

A.M. Rootsisis on jõutud arusaamisele, et tsentraliseeritud juhtimise süsteem, kus käsud antakse ülalt alla, ei tööta. Rootsisis oli koolivalitsuses (mingil määral segu meie HMist ja EHAst) üle 700 inimese. Kõik nad olid veendunud enda vajalikkuses. Teadlaste uuringud näitasid aga juba 1970. aastate keskpaiku, et sisulised otsustused all tööle ei hakka. 1. juulist käesoleval aastal saadeti endine koosseis laiali. Uude Rahvusliku Hariduse Agentuuri (*Skolverketi*) planeeritakse paarsada inimest, kellest sadakond töötab hajutatult, kogub haridusinfot 3 kommunist. See koosseis peab hakkama saama kõigega, millega eelminegi, aga on loobunud illusioonist, et käskude ja keeldudega ülalt saab sisulisi protsesse juhtida. See, kes teeb, peab ise otsustama ja võtma enesele ka vastutuse otsustuste eest.

K.U. Rootsisis koolivalitsuse juhatajaks kutsuti haridusfilosoof professor Ulf P. Lundgren, kes näeb olukorda värsketes silmadega. Tema asetäitja ei ole haridussüsteemist, on majandusinimene.

A.M. Rootsisis peetakse väga oluliseks meeskonna kompetentsust. Meeskond on tark siis, kui keegi tunneb ülihästi haridust, teine majandust jne ning kõik on suutelised koos töötama. Sellise meeskonna kompetentsus on palju kõrgem ühesugustest võimekatest koolijuhtidest komplekteeritu omast. Endise koolivalitsuse suurimaks probleemiks peetigi asjaolu, et see oli välja kasvanud vana-aegsetest koolimeestest, kes küll olid kõik head spetsialistid, kuid ei suutnud väljuda oma ametkonna raamest.

Kommuuni tasemel nägime täpselt sama. Näiteks Sigtuna kommuuni koolivalitsuse juht on jurist, põhjalik ja arukas mees, kes näeb kooli ka tarbija seisukohalt. Tema kõrval on spetsialist, kes on kompetentne haridusküsimustes, koos moodustavad nad *teami*.

Kuidas Rootsis suhtutakse teadlastesse? Meil Eestis praktikud sageli ei vaata teadlastele kuigi hea pilguga.

A.M. Prof Lundgreni arvates teadusel ei ole määrav, vaid abistav roll. Tegijad pöörduvad teaduse poole siis, kui tekivad probleemid. Sellist mudelit nagu meil vahel välja pakutakse — teadlased mõtlevad välja, praktikud viivad ellu — neil ei ole. Kuid kompetentsust hinnatakse tohult.

A.A. Rootsis omistatakse kutseid ka praktikutele. Professoriks saada võib tugev praktik, nt gümnaasiumiõpetaja, kellel ei ole esitada doktoriväitekirja. See on väga oluline stimulaator, meiegi peaksime kiiremas korras taolise praktika omaks võtma ja praktikutele kutseid, mitte kraade andma. Sellela nt kolledž kas ei teki või laguneb kiiresti. Ei ole mõeldav, et üheski ühiskonnas oleks tippteadlastega kaetud kõik eluvaldkonnad. Demokraatlik ühiskond annab ka praktikutele võimaluse osaleda kõige kõrgemal tasandil ja oma kogemusi edasi anda.

A.M. Meie teadlased on kitsa valdkonna spetsialistid, kes seni on tegelnud üksik-küsimustega. See on ka mõistetav, ei saanud ju tegelda haridussüsteemi kui tervikuga, sest tõsiteadlane sattus seejuures kiiresti konflikti valitseva ideoloogiaga. Rootsi haridusteadus on arenenud pigem vastupidi, haridusteadlased tunnevad kooli ülihästi. Ilmselt hakkab ka meil areng selles suunas toimuma, tekivad haridusajatudjad; kes tunnevad kogu süsteemi.

Kõik sõltub sellest, missugust teadust me stimuleerime. Rootsi haridusteaduse korraldus on minu arvates väga huvitav. Püüan sellest anda lihtsustatud ettekujutuse. Teadust toetatakse kahes plaanis, tahetakse saada eksperte ja projekte. Ekspertid on inimesed, kelle poole on võimalik pöörduda, kui praktikutel on nõu vaja. Projektid valmivad tellimustööna. Eksperte saadakse ülikoolide teaduskeskusi finantseerides. Raha antakse kõrgkoolidele, kes toodavad akadeemilise haridusega inimesi, või otse projektidele. Suhted on sellised: kui tegijad tahavad saada nõu, pöörduvad nad teaduse poole.

Teadus mängib väga suurt rolli, kuid on abistaja, toetaja, mitte valmismudelite andja. Põhiressursid on riiklikud, tellijaks koolivalitsus, sageli parlament. Meie ja Rootsi parlamendi tegevust hariduselu korraldamisel ei ole võimalik võrrelda. Rootsi parlament näiteks kinnitab õpetaja väljaõpetamise erialaplaanid, õppeplaanid jm. Nende printsiip: meie anname õpetajakoolituseks raha ja peame teadma, kuidas seda kasutatakse.

A.A. See on oluline printsiip, mis selgitab demokraatia olemuse. Kuna kõik maksab,

siis demokraatia on ühesuunaline — parlamendivalimine. Eesmärk seatakse ülevalt alla, raha loetakse, sest see on ühiskonna rikkus. Paradoks on selles, et pealiini jälgitakse pedantselt. All-lülides ei teki mõtetki vaidlustada parlamendi otsuseid. Ametniku eetikasse kuulub arusaam, et demokraatia ei tähenda ainult otsuse tegemist, vaid ka selle elluviimist niisugusel kujul, nagu see vastu võetakse. A.M. See on samasugune kirjutamata seadus nagu seegi, et sa pead kohvikus kohvi tellima.

Kuid samas peame teadma, et seadus annab ainult r a a m i d, kellelgi pole õigust sekkuda sellesse, k u i d a s keegi küsimusi lahendab. Iga inimene võib valida meetodid eesmärgi saavutamiseks. Selles ongi detsentraliseeritud süsteemi mõte. Riigi tasandil eesmärk sõnastatakse väga üldiselt, mida madalam tasand, seda konkreetsemaks see muutub, kuid eesmärki ei vaidlusta keegi. Näiteks eesmärk — keskkonna kaitse — tähendab õpetajale tegelemist oma kommuuni keskkonnaprobleemidega.

Evaluation

oli kogu meie Rootsis viibimise üks märksõnu. Kasutame ingliskeelset terminit, kuna eesti keelde seda adekvaatselt tõlkida pole õnnestunud (nimetada võib esialgu hindamiseks, hinnangu andmiseks, väärtustamiseks). See probleem on tähtis mitte üksnes hariduselus, vaid kogu ühiskonnas. Meie andmetel tegeleb 1/3 kogu koolivalitsusest ainult sellega. Mida terminiga *evaluation* mõeldakse? Igasugusele tegevusele, eriti aga intellektuaalsele, peab järgnema analüüs ja hinnangu andmine, otsustamine, kuidas edasi minna. *Evaluation* sisaldab eelkõige uurimist (*investigation*) ja analüüsi. Teine oluline pool on, et tulemusi peavad väärtustama tegijad ise.

Toon primitiivse näite. Kool on seadnud eesmärgi hakata kultuuriselt sööma. *Evaluation* seisneb järgmises protseduuris: leitakse inimesed, kes vaatlevad ja analüüsivad, kuidas eesmärgi saavutamine toimub, järgnevad läbirääkimised tegijaga. Tegijatel tekib uus kvaliteet tehtava suhtes. See on *evaluationi* loogika täistsüklis.

Rootsis proovitakse korraldada nii, et *evaluation* toimuks igal (õpetaja, kooli, riiklikul) tasandil, et kogu aeg osaletaks protsessis — õpime tundma, mis toimub, väärtustame uued seisukohad ja selle alusel töötame edasi. Sellega hoitakse detsentraliseeritud ühiskonda (süsteemi) koos ja viiakse seda edasi, sest siht on olemas. Niisuguse tegevuse abil püütakse eesmärgi poole liikuda. Ekspertid võivad olla süsteemist enesest või mitte, kuid soovitakse, et nad poleks ise tegijad, sest

tegija näeb asju erapoolikult. Väärtustajad peavad olema tegijad ise, uurimist tehakse nende jaoks.

Väga oluline erinevus meie ja nende haridussüsteemi vahel seisnebki selles, et meil tehakse haridusotsuseid paljudest müütidest ja illusioonidest lähtudes, mitte töepärase informatsiooni ja teadmiste põhjal, vaid emotsioonide tasemel. Elame ikka veel nagu endises ühiskonnas, kus pole kasulik teada, mis süsteemis sügavuti toimub.

Rootslaste jaoks on enesestmõistetav: seminar lõpeb, lektor lõpetab loengu ja hakkab oma tööd hindama, saadab laiali küsitluslehed, tahab teada, mis õnnestus, mis mitte, et järgmine kord paremini teha. (Meie rikutud mõttemaailm seletab asja teisiti — näe, otsib enesele kiitust.) Meilgi toimus iga seminari lõpus analüüs, mis tegime, kuidas tegime, mis saime. *Evaluation* on igasse tegevusse programmeeritud.

On see ammu nii?

Ei ole. Tõsiselt alustati 1970. aastate keskpaigas, massiliseks muutus viimastel aastatel. Nad ise ütlevad, et *evaluation* on nendel hariduse valdkonnas kõige populaarsem sõna. Palju räägitakse ka enesehinnangust. Inimene ise analüüsib ja hindab oma tegevust. See on terve mõtteviis, mida arvestatakse õpetajate koolitamisel ja millega harjutatakse isegi lapsi. Laps seab endale hommikul eesmärgi ja õhtul hindab selle saavutamiseks tehtut.

Teoreetikud leiavad, et hindama peab iga elusammu. See on mõtteviis, milleta intellektuaalne inimene üldse elada ei saa.

Niisugune elulaad, kus oma tegevust peab pidevalt hindama, tagasisidestama, on küllaltki pingutav. Ega pole märke, et sellest hakatakse loobuma?

A.A. Praegu neid märke küll ei ole. Nad räägivad hinnangu andmisest entusiasmi, see on nagu mingi pääsemine. Nad on samuti tulnud tsentralismist ja avastanud vabaduse maailma, oma töö väärtustamine annab sellele tiivad.

A.M. See on meie ja nende kvalitatiivne erinevus.

K.U. Ühiskond on jõudnud nagu uuele tasandile. Reformid ei toimu ainult haridusel, vaid kogu ühiskonnas. Mul on tunne, et Rootsi ühiskond on astumas kõrgema vaimsuse ajajärku.

A.M. Ma ei taha olla mingi prohvet, kuid julgen väita, et me jõuame sinna. Kogu Euroopa on seda teed läinud, kultuuriliselt oleme sedavõrd lähedased üksteisele, et ma ei usu, et meie protsessid oluliselt erineda saaksid. Sama mõtteviis on ka Hollandis ja Ameerikas. Inimene sellepärast ongi inimene, et ta

annab endale aru, mida teeb. Ta on vaba, aga samas on tal sisemised regulatsiooni-mehhanismid.

A.A. Meile oli tagasipilk tehtule ja selle hindamine kohe mõistetav, tundsi ennast koduselt ja leidsime toetust oma mõtetele.

Kas aga sama koduselt tunneks ennast ka keskmine eesti õpetaja? Võib-olla minakaitse mehhanismid hakkavad hoopis tööle uudse situatsiooni vastu?

A.M. Meie õpetaja on praegu paljudes ahelates, ta tuleb nendest vabastada. Inimese normaalne olek on loominguilisus. Mis seda segab? Oleme hakanud kõike ajama halbade aineliste tingimuste süüks. Teisalt me pole üldse mõelnud, kuidas vabastada õpetajat rutiinist ja stressist. Iga protsessi on võimalik pehmedada, leida väljapääsu. Olud on meie õpetajat pärssinud, kui me selle protsessi mõtestame, on võimalik palju ära teha. Me peame looma kõik tingimused, et õpetaja saaks töötada tõesti loominguiliselt, võttes endale vastutuse ise otsustada. Rootsis on jõutud äratundmisele, et ei saavutata mingit efekti, kui surutakse peale teatud käitumismalle, meetodeid ja väärtusi. Koolivalitsus ei anna seal käskke, vaid ainult mudeleid, soovitusi. Õpetaja on isiksus, kes sõltub küll eesmärgist ja raamidest, kuid on kõiges muus vaba. Me peame ka sinnamaale jõudma. Ori jääb orjaks, ta ei tee kunagi midagi suure heameelega. Ma ei taha öelda, et meie õpetajad on orjad, kuid liiga palju oodatakse juhiseid ülaltpoolt.

A.A. Kui eesti õpetajad saaksid samasuguse täienduskoolituse, nagu saime meie, ei saa neil tekkida mõtetki, et keegi annab midagi valmiskujul kätte. Rootsis tehakse tööd, mõeldakse, analüüsitakse. Õpetaja saab aru, et nõnda tuleb teha, ja see ongi areng.

A.M. Õpetaja analüüsib ühiskonna arengut, tema tegevus on suunatud õpilase arengu arvestamisele haridussüsteemi eri tasandeid silmas pidades. Selles väljendubki õpetaja asjatundlikkus.

Primaarne on isiksuse areng

A.M. Rootsis õppeplaan püstitab ainult eesmärgid ja annab üsna suure vabaduse sisu käsitleda. Meil on õppimine paljuski sundus. Seal on primaarne isiksuse kui terviku areng, sotsiaalset arengut peetakse tohutult tähtsaks. Õppeained on allutatud inimese sotsiaalsele küpsemisele.

Lihtne näide: käisin klassis, kus teema oli «Lõunamaa saared». Klass sai kollektiivse ülesande kujundada üks lõunamaa saar. Hakati omavahel ülesandeid jaotama, õpetaja märkamatuks aitas. Eesmärk oli arendada koostööd, kollektivismi, et inimene saaks hiljem sootsiumis elada.

Kas Rootsisis toimub isiksuse sotsiaalne arendamine põhiliselt õppetundides? Meil on seda tehtud klassivälise töö, õpilasorganisatsioonide jm kaudu. Siis ka rühmatööl, mida akadeemik H. Liimets propageeris, on hoopis sügavam mõte, kui meil on harjutud arvama.

A.M. Täpselt.

K.U. Klassis mängimine on ka kohane mine eluks ühiskonnas, sellega õpitakse teist inimest arvestama. Klass ja õppetund on ühiskonna väike mudel. Õppeainete kaudu toimub isiksuse areng ja integreerumine ühiskonda.

Ühiselt leiti: meil on veel palju ära teha, enne kui õpetajani jõuab arusaam, et tunnis mängimine on palju efektiivsem õpetamisviis õpetaja jutustusest.

A.M. Põhikoolis on sotsialiseerumine kõige tähtsam eesmärk, lõpetanu peab olema suuteline ühiskonnas elama, edasi õppima, peab olema omandanud teatud vaimse töö võtted, teatud integreeritud oskused. Kõige ilmekamalt toimub see protsess 1.—7. klassini, seal edasi hakkab õppetöö ainekesksemaks muutuma. Gümnaasium ja kõrgkool on juba palju ainekesksemad.

Õpilased peavad õppima demokraatlikus ühiskonnas elama, ainete õpetamine ja õpetamise eesmärgid on allutatud sellele sihile.

K.U. Õpilaste sotsialiseerumise ja ühiskonda integreerumise teemal edasi rääkides pean kahjutundega nentima, et Eesti ja Rootsi vahel ei ole võimalik selles mõttes võrdlusjooni tuua. Rootsi ühiskond hoolitseb väga hästi puuetega inimeste eest. Meie siin diagnoosime iga lapse ning paigutame ta selle põhjal kas tasandus- või diagnostikaklassi, spetsiaalsesse kooli vms. Meil on välja kujunenud väga tugev erikoolide võrk ja iga puudega lapse jaoks on selles paik olemas.

Rootsi ühiskonnas (samuti Soomes) ei ole erikoolide võrku enam ammu. Suund on võetud ühtsele koolile, võrdsusele hariduse saamisel, on ainult mõned erikoolid pimedatele ja kurtidele. Peaaegu kõik puuetega lapsed õpivad tavakoolides ja kuuluvad normaalsesse klassi. Tähe ndab, nad püütakse integreerida juba algusest peale, et terved õpiksid arvestama haigeid ja haiged elama koos tervetega. Seejuures puuetega lapsed on küll klassikollektiivi liikmed, kuid õppetunnid toimuvad neile eraldi. Iga 4 puudega lapse kohta on õpetaja, kellel omakorda assistent. Erinevate puuetega lapsi õpetatakse koos. Õeldu näitab, kui rikas on Roots kuningriik. (Meil on abikoolis 12—16 last klassis.)

Puuetega laste õpetajad on saanud tavalise ettevalmistuse. Eriõpetajaks õppima saab minna pärast vähemalt 5aastast õpetajatööd, stiimuliks kõrgem palk.

Rootsis ei olnud märgata mingit halvustavat suhtumist puuetega lastesse, haige laps oli klassikollektiivi liige nagu teisedki.

A.A. Paistis silma, et kooli juhtkonnal ja õpetajatel on soov puudega lapsi aidata. Meil on teine mõttemall, püütakse neist lahti saada.

K.U. Erikoolide võrku Rootsis enam pole, see tähendab, et ära kaovad ka internaadid. Laps, kes väga vajab vanemlikku hoolt ja armastust, jääb perekonda, kuna koolid on võimalikult kodu lähedal. Rootsis räägitakse juba sellest, et kõrgharidusegi peaks saama kodule lähemalt.

Kas te kujutate ette, et meil oleks lähitulevikus võimalik õpetada puuetega lapsi tavakoolis?

K.U. Väikestes maakoolides, kus on vähe õpilasi ja suhted kodusemad, peaks see olema võimalik. Kui kogu elu läheb kohaliku omavalitsuse juhtimisele ja isemajandamisele, sõltub neist, kas nad puuetega inimeste jaoks raha leiavad.

A.M. Põhiprobleem on suhtumises, kas puuetega inimesed tunnistatakse omadeks või võõrasteks.

Tundub, et Rootsis on kommuunilikkvallalik elustiil tohutult hästi välja kujunenud. Haigete õpetamist loeb vald oma ülesandeks. Meil on lapsed justkui riigi omad, kool saadab ebamugava õpilase ukse taha, ükskõik, mis tast edasi saab.

K.U. Erikooli saatmisega on lapse tulevik tegelikult juba pöördumatult määratud, eriinternaatkoolist tavakooli tagasiteed ei ole. Rootsis on debiilsel lapsel sisuliselt kõik teed veel lahti, kui areng kiireneb, võib ta lõpetada normaalkooli.

A.M. Rootsis on ühiskond väga tolerantne. See on kultuurikonteksti küsimus, kas me talume erinevusi või mitte. Meie ühiskonnas on väga tugevalt sees sallimatu mõtteviis, see annab märku poliitikas ja mujalgi. Teistsugune mõtteviis viib välja hoopis teisele kutse-etikale. Meie koolis kasutab õpetaja mõnikord õpilaste kohta üsna valimatuid väljendeid. Arsti kutse-etika tundub olevat kõrgem, arstivande andnud inimene ei näita välja, et ta ei taha mõnda patsienti ravida. Õpetaja kutse-etikasse peab kuuluma tõdemus, et õpetada tuleb kõiki. Ta peab tegema kõik endast oleneva aitamaks inimest, kes on antud tema õpetada. Täna saame ainult konstateerida, et meil asjad selles mõttes korrast ära on.

A.A. Kasutan seminaril kuuldud mõtet: päris ilma tsentralismita ka midagi ära ei tee. Kui laseme asjadel areneda oma loomulikku rada ja jääme ootama, millal hakatakse sallima santi, siis jäämegi ootama. Esialgu tuleks avaldada survet — ühiskond peab hakkama arvestama

puuetega inimestega, peab teadvustama endale nende probleemid.

Kool aastal 2000

A.M. Rootsis peetakse õpetaja üheks põhi-probleemiks seda, et ta töötab üksi lastega. Ta ei ole normaalses kontaktis oma kolleegidega. See rõhub õpetajat psüühiliselt ega tule kasuks kutsemeisterlikkusele. Sellepärast Rootsis minnakse praegu totaalselt üle meeskonnatööle (*teamwork*), moodustatakse klassides töölülisid (*work-unit*). Klassi võib jagada andekamateks ja vähem andekateks või mõne muu printsiibi alusel. Iga rühmaga töötab eri õpetaja. See sunnib õpetajaid kolleegidega suhtlema, oma tööd planeerima, diskuteerima. Varem tühjenes koolimaja pärast tundide lõppu õpetajatest kohe. Nüüd on päris tavaline, et meeskond istub pärast tunde koos ja planeerib oma rühmatööd. See jutt tundus algul ülepakkumisena, koolis veendusime, et asi tõesti nii on. Nad ise nimetavad oma ettevõtmist «Kool aastal 2000».

K.U. *Teamwork*i põhimõte on väga populaarne, kogu Rootsi ühiskond liigub selles suunas.

A.A. Viibisin koolis, kus tutvusin 6—7-aastaste ja 8—9aastaste laste rühmatööga. Kõik 55 õpilast moodustavad ühe *teami*, seal on 5 õpetajat, kes omavahel jaotavad tööülesandeid. Huvitav on ülesannete seadmine. Õpetaja küsib lastelt, mida täna teha. Ta peab laste antud teemale lähenema nii loominguiliselt, et saab sellega seoses õpetada matemaatikat, emakeelt ja teisi aineid. Loominguline ja arendav tegevus algab juba 1. klassis. Kokkuvõtteid õpilaste tööst tehakse iga päev ja iga nädal. Ka õpilased ise analüüsivad oma tegevust.

A.M. *Teamwork*i rakendatakse täiskasvanute õpetamiseni välja. Ka rootsi õpetaja on vanas õpetamise paradigmas kinni — õpetaja räägib ja õpilased kuulavad. Uus töökorraldus sunnib teda olema hoopis uus inimene, uut moodi töötama ja rootslaste väidetavalt motiveerib õpetajat tugevasti.

A.A. Meil satub õpilane pärast 4. klassi täiesti uude situatsiooni. Endine õpetaja ei tea, mis saab edasi, aga lapse jaoks toimub väga järsk muutus nimelt koostöö puudumise pärast. Rootsis on see väljatatud, õppeainet õpetatakse pidevas arengus, side on kogu aeg olemas.

Aga meil on koolis ainekomisjonid. Matemaatika, emakeele jm ainetel õpetajad arutavad ju ka oma probleeme.

A.A. Nende arutelu on ainekeskne, peame muutuma õpilasekeskseteks, ühendama oma pedagoogilised nõuded mitte aineti, vaid pedagoogilised taotlused õpilaste suhtes.

Õpetajate ettevalmistamisel on eesmärk universaalsus.

A.M. Rootsis pole õpetaja staatus sugugi nii hiilgav, nagu meil paljud arvavad, aastate jooksul on see langenud. Mõned näited: õpetajatööle tulijaist on mehi ainult 25%, raske on saada kooli tõeliselt andekaid inimesi. Rootslased on jõudnud äratundmisele (samale järeldusele on tulnud ka Euroopa Ühisturu maades), et õpetajal peab olema võimalus teha **õpetajana** karjääri (mitte vertikaalselt — õpetajast direktoriks jne). Meie uus palgajuhend on esimene samm sennapooles. Paljud inimesed, eriti mehed, tahavad ennast teostada. Õpetajakutse peab sisaldama võimaluse teha karjääri oma elualal.

Õpetajate ettevalmistamisel toimib reform kahel põhimõttel — õpetaja peab olema võimalikult universaalne, võimalikult paindlik — seejuures ei mingit allahindlust kompetentsusele. Põhikooli 1.—7. klassile valmistatakse ette klassiõpetajaid, kes on lisaks veel mingi aineotsikli õpetajad. 4.—7. klassile koolitatakse ka terve aineteploki õpetajaid. Rootsi õpetajad on märksa universaalsemad meie omadest, näiteks kehalise kasvatusel õpetajal peab teine eriala kindlasti olema mingi intellektuaalne aine (matemaatika, keemia vm). Universaalsus on eesmärk. Põhikooli õpetajad on õpetajad-universaalid, gümnaasiumiõpetajad on rohkem ainekesked ja üsna sageli kraadiga. Meie kool on väga ainekeskne, rootsi kool kasvatuskeskne. Meile on haridus hea ainetundmine, teatud kogum teadmisi, rootslastele oskus elada demokraatlikus ühiskonnas. Meile on haridus eesmärk, rootslastele vahend millegi saavutamiseks.

Haridus annab võimaluse valida, kuid õpetaja palk pole kusagil maailmas väga kõrge — see on illusioon —, aga see ei ole ka alla keskmise.

Koolimuljed kokkuvõtlikult

A.A. Rootsis nägime täiesti uut suhtumist õpetajatöösse, lahtiütlemist kivinenud arusaamadest. *Teamwork* on asja üks külg, aga nägime ka, kuidas koolides lõhuti vaheseinu, ehitati ümber. Mõte on selles, et tuleb loobuda klassidest endisel kujul ja luua meeskonnatöö jaoks ruumide plokk. Ehitatakse õdusaid nurgakesi, tehakse uusi uksi, et anda rühmadele töötamise võimalusi. Koolimaju ehitatakse uute projektide järgi.

K.U. Sellise arhitektuuriga koole, nagu meie omad, Rootsis enam eriti ei näegi. Arvan, et soppide ja nurgakeste ehitamine annab inimestele kindlusetunde, mõjub enesetundele hästi. Ka Steiner alustas 6- ja 8kandilistest ruumidest, kus lapsed tunnevad ennast kõige paremini.

Laste kasvades muutuvad ruumid selgepiirilismateks, alles viimases klassis lähevad steiner-kooli lapsed 4kandilisse ruumi.

A.M. Kõike seda tehakse suhteliselt lihtsate vahenditega, nt eraldatakse suuremast ruumist kappidega üks väiksem nurk. Rootsist tehtud uurimus kinnitab, et pikad koridorid pidavat lastele halvasti mõjuma. Viga parandatakse nt vineerist kaarte abil, koridori tekib hulk hubaseid soppesid. Koolimööbel peab olema transformeeritav (palju ümmargusi laudu jmt). Õeldu võib kokku võtta ühe sõnaga — mobiilsus.

K.U. Nägime väga meeldivaid koolisõõklaid väikeste hubaste lauakestega, kus õpilastega koos istub sageli õpetaja, et tekiks perekonnatunne.

A.A. Tahaks veel kord tagasi tulla varem väljaõeldud mõtte juurde: rootsi koolis on õpetaja analüüsiv, pidevalt ajas ja ruumis muutuvat ühiskonda arvestav, sellest järeldusi tegev ning tehtud järeldusi koolitöösse toov inimene. See on eesmärk, mille poole püüeldakse.

Mida seminar andis igapäevatöö jaoks?

A.M. Me ei pea Rootsist üle võtma ühtegi mudelit, kuid oleksime pururumalad, kui arvaksime, et meie areng toimub teisiti kui mujal maailmas, et on olemas mingi täiesti unikaalne Eesti tee, erinev ülejäänud maailma universaalsetest tendentsidest.

Meie asi on teadvustada need tendentsid, mis hakkavad ka meil toimima. Selles seisnebki kogemuste vahetamise mõte — näha ja tunnetada protsesse, hankida vajalikku infot. Nii mõneski asjas, milles varem olime surmkindlalt veendunud, olemes hakanud kõhklema. Ei ole midagi hullumat kui milleski kaljukindel inimene, keda pole võimalik ümber veenda.

Kuidas te EHA direktorina saadud teadmisi kavatsete rakendada?

A.M. Me oleme loominguiliste töötajate kollektiiv, meil on tarvis kujundada hoiakuid, mõtteviise, sest käsu korras ei ole selles valdkonnas võimalik midagi muuta. Toetust sain mõttele, et EHA inimesed peavad töötama paljuski hindajatena, analüüsima protsesse, tegema otsuseid. Oleme seda seni teinud enamasti isiklike teadmiste, emotsioonide ja kuulduste põhjal. Kontaktid on andnud äratundmise — tohutult tuleb hinnata professionaalsust. Amatöörlus kuhugi ei vii. Ka tavaline kursus tuleb korraldada nii organisatsiooniliselt kui sisuliselt ülimalt professionaalselt. See ei ole lihtne, sest professionaale ei jätku.

Kuidas te oma töötajatest professionaale kujundate?

A.M. Iga asutuse reformi oluline lüli

on oma töötajate koolitamine. Kui me seda ei tee, ei tule mingist reformist midagi välja. Koolitamine olgu pidev. Me lihtsalt peame saama professionaalsemateks, see on meie töö mõte.

K.U. Ka mina arvan, et EHA töötajad peaksid olema eksperdid, suutelised ette nägema, andma hinnanguid ja soovitusi. Seetõttu tunnen, kui väga on vaja koolitust, et oma professionaalsust tõsta.

A.M. Rootsi ühiskonnas on hariduse juhtimise instantsid üles ehitatud täiesti küünilistele põhimõtetele, isetasuvusele ja ise oma koha päikese all kättevõitmise loogikale. Rootsi hariduse juhtimise institutsioonid peavad oma ülalpidamise raha ise teenima, tellija maksab. Kui nõudlust ei ole, sureb instants välja. Eks EHA-l kui õpetajate teenindajal tuleb rahatüüvis hakata seda arvestama. Meie finantseerimise süsteem muutub, peame ise igal sammul oma olemasolu õigustama, olema õpetajatele vajalikud.

Rootsi õpetaja on harjunud tasuliste kursustega. Eestis kulub aega, enne kui õpetaja jõuab arusaamisele, et teadmiste eest tuleb maksta. Mis saab aga EHAst seni?

A.M. Meie ülesanne ongi suhtumist muuta, peame pakkuma seda, mis toob õpetajad kokku. Tööle jäävad need, kes suudavad olla õpetajatele liidrid. See on järsult õeldud, kuid protsess sinnapoole liigub.

A.A. Sõidu eesmärk oli vaadata, kuidas mujal maailmas tehakse, ja oma tee valida. Paljudele mõtetele sai kinnitust, me ei olegi päris vääralt teel, tuleb julgemini edasi minna. Õpetaja peab nägema õpilases oma kaaslast, mitte vaenlast. Mõtlen selle all nõukoguliku mõtlemise kadumist. Õpetaja peab olema Eesti-keskne, suhtuma oma kaasmaalasesse sallivalt, ükskõik kes ta ka ei ole. Peame muutuma professionaalideks. Asjatundmatust on tapvalt palju, me ei vaevugi endale asju selgeks tegema, ei anna endale aru, mida teeme.

Millist mõtet räägitust tahaksite veel kord esile tõsta?

A.M. Professionaalsus ei ole ainult hea koolitus, see on mõtteviis — enese pidev täiendamine, sügavuti minemine, tegevuse analüüsimine ja selle põhjal korrektiivide tegemine.

A.A. Et õpetaja oleks eestimaalane ja näeks ka õpilases eestimaalast, seda võimaldab asjatundlikkus ja ainult asjatundlikkus.

K.U. Peame hakkama pinda ette valmistama selleks, et integreerida puuetega lapsi tavakooli, et ühiskond ja kaasinimesed muutuksid sallivamaks kõigi puuetega inimeste vastu.

Pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest*

EDGAR KRULL, TÜ pedagoogikatsentri dotsent, pedagoogikakandidaat

PEDAGOOGILINE ÕPPEKIRJANDUS
Visandatud pedagoogilise ettevalmistuse sisu versioon ei ole realiseeritav kaas-aegsete õpikute ja metoodiliste materjalideta. Nagu juba märgitud, kasutati ise-seisva EV Tartu Ülikoolis sel otstarbel põhiliselt võõrkeelset õppekirjandust. J. Käisi tööd tulid kasutusele 1920. aastate teisel poolel, P. Põllu õpikud alles 1930. aastail (3).

Meie praegustel pedagoogikateadlastel on aastakümneid puudunud võimalus hoida end süstemaatiliselt kursis arenenud riikide pedagoogilise perioodika ja õppekirjandusega. Kuna pedagoogikakursuse üldstruktuur oli Moskvast ette antud, polnud sellega eriti põhjust pidevalt ja süstemaatiliselt tegelda ning tavaliselt spetsialiseeruti kitsastele teemadele, nagu see oli vastuvõetav sotsialistlikule «plaanimajandusele». Nüüd, endastmõistetavalt, pole üleöö kusagilt võtta autoreid, kes suudaksid pedagoogilist protsessi käsitleda integraalselt, nagu seda eeldab äsja kirjeldatud pedagoogika üldkursuse invariant.

Sinjuures ei saa märkimata jätta, et raskused näha probleeme integraalselt, seostes «...ei ole mitte ainult ühiskonna ja humanitaarteaduste probleem», nagu kirjutab T. Miljan (10), vaid on muutunud ületamatuks takistuseks ka meie tehniliste teaduste arengule. Järelikult on mõtteviisi muutus vajalik üleüldiselt, mitte ainult pedagoogikas. Kahjuks nõuab see kõik palju aega. Järelikult vajame olukorra radikaalseks muutmiseks pedagoogikarindel kõige kiiremas korras nüüdisaegset õppekirjandust. On selge, et lähema paari aasta jooksul me seda ise ei suuda kirjutada, seega tuleb väljast sisse tuua. Kuid siingi on vähemasti kahte liiki raskused. Esiteks on meie finantsvõimalused äärmiselt piiratud. Praegu pole meil isegi vahendeid üksikute Lääne pedagoogikaõpikute tutvumise eesmärgil ostmiseks. Seda enam ei tule kõne alla nende ostmine suuremas koguses õppetöö tarvis. Teiseks, kui me sellega ka toime tuleksime, poleks meil märkimisväärselt üliõpilasi, kes suudaksid nende järgi õppida (vahest ainult need, kes on lõpetanud võõrkeele süvaõppega koolid). Aastakümneid kestnud võõrkeele õpetamise ja õppimise taseme allakäiku (kuna

polnud ju mingit vajadust ega huvi nende õppimiseks stagnaperioodil) ei saa samuti tasa teha paari aastaga. Ka puudub meie õpilaste ja üliõpilaste enamikul oskus töötada tõsise sotsiaalteadusliku tekstiga. Võtab aega, enne kui saadakse üle sotsialistlikust «diagonaalis» lugemise sündroomist neis distsipliinides, enne kui mõistetakse, et ka niisugustes tekstides on igal lausel kindel ratsionaalne eesmärk.

Kõik loetletud asjaolud viitavad sellele, et esialgu tuleks pedagoogika üldkursuse kohustuslik osa katta **tõlkeõpikutega**. Et ei toimuks mingi ühe käsitluse kanoniseerimist, peaksid samal ajal olema kättesaadavad, kas või minimaalses koguses, samu probleeme käsitlevad alternatiivsed õpikud originaalkeeltes.

Üleminekul välismaiste pedagoogikaõpikute kasutamisele on nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Negatiivsetest kõige tõsisemaks on võõra kultuurilise konteksti mõju meie õpetajale ja koolile. Positiivseks momendiks on muidugi see, et nii on võimalik kõige kiiremini saada kurssi tänapäeva pedagoogika tasemega. Loodetavasti kaaluvad positiivse momendi voorused praegu üles negatiivse aspekti. Pealegi sõltub välismaise õpiku kultuurilise konteksti mõju suurel määral üliõpilase, eriti aga juhendava õppejõu võimest orienteeruda kultuuriliste erinevustega seotud probleemides, võimest aru saada, mis meile sobib, mis mitte.

Et teha algust välismaiste õpikute kasutuselevõtuga, vaadeldagem neist mõningaid lähemalt. Tutvustatavate seas on üks Canada British Columbia Ülikooli pedagoogilise psühholoogia õpik, Soome Jyväskylä Ülikooli pedagoogikaõpikute komplekt ja kolm tuntumat ameerika pedagoogilise psühholoogia õpikut.

Tuleb märkida, et kõigi kolme variandi eesmärgid ja funktsioonid õpetajate teoreetilises ettevalmistuses on suhteliselt erinevad, sõltuvalt ühe või teise maa (ka ülikooli) traditsioonidest, õpetajate ettevalmistuse üldisest struktuurist. **Canada autori D. Baini õpik** (1) on mõeldud sissejuhataavaks kursuseks pedagoogika üliõpilastele. Õpik koosneb kolmest osast: orienteerivast ning teooria rakendusi ja õpetaja pedagoogilise tegevuse arengut käsitlevast peatükist.

Orienteeriv osa annab lühikese ajaloolis-filosoofise ülevaate kasvatusarengust

* Algus «Haridus» nr 10, 1991

ning esitab põhijoontes isiksuse arengu eri aspektide psühholoogilised kontseptsioonid. Käsitletakse kognitiivset, keelelist, eneseteadvuse, sotsiaalselt, soolist, emotsionaalset ja moraalselt arengut.

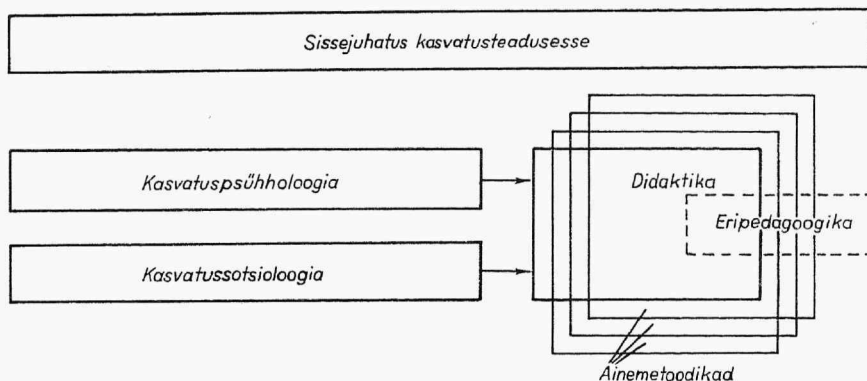
Teine peatükk vaatleb pärilikkuse ja keskkonna mõju arengule ning käsitleb detailselt esimeses peatükis kirjeldatud kontseptsioonide rakendamist pedagoogilises protsessis.

Kolmas peatükk vaatleb arengupsühholoogia ja hariduse sisu probleeme ning õpetajapoolset pedagoogilise protsessi ja kasvatustaotluste teadvustamist.

Õpik on filosoofilis-psühholoogilise iseloomuga ega käsitle õppe-kasvatust protsessi organiseerimist ja realiseerimist süstemaatiliselt ja detailselt. Arvatavasti

on viimati nimetatud aspektid kajastatud pedagoogilise ettevalmistuse kursuse teistes osades. Väga väärtuslik on vaadeldava õpiku rakenduslik orientatsioon — õpik pakub praktilisi vaatlusülesandeid õpilaste erinevate karakteristikute määramiseks.

Soome Jyväskylä Ülikooli õpikute kompleks koosneb sissejuhatusest kasvatus-teadusse, kasvatussotsioloogia alustest, kasvatuspsühholoogia alustest ja sissejuhatusest didaktikasse ning õppetöö planeerimisse (5, 6, 7, 17). Kogu kursuse nelja osa omavahelisi seoseid kirjeldab J. Kari, J. Koro, O. Nöjdi raamatus esitatud skeem (6, lk 7). See on toodud joonisel 2.



Võrreldes joonisel 1 esitatud pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu invariandi Jyväskylä õpikute omavahelisi seoseid kujutava skeemiga, näeme, et nende vahel on nii sarnasusi kui ka erinevusi. Sarnasus on selles, et mõlemad struktuurid on õppeprotsessikesksed — Jyväskylä pedagoogikakursuse osad integreerivaks lüliks on didaktika ja õppetöö planeerimine. Erinevus on selles, et ülejäänud kursuse osad on suhteliselt sõltumatud integreeriva osa suhtes. Nii ühes kui teises aspektis saab paremini veenduda, kui lühidalt tutvuda kursuse eri osade sisuga.

Sissejuhatus kasvatusteadusesse (5) koosneb viiest peatükist: kasvatus lähtekohad ja põhimõisted; ajaloolised põhijooned ja pedagoogilised kasvatusvoolud; kasvatusteaduse ülesanded ja uurimisobjektid; kasvatusteaduslik uurimus ja kasvatus tulevikuväljavaated. Joonisel 1 toodud skeemi järgi jääks osa teemasid oma ulatuse tõttu esimese ja teise kontsentrivahela.

Kasvatussotsioloogia alustes (17) on kuus peatükki: sissejuhatus; hariduse ja majanduse vahelised suhted; hariduse tander ja funktsioneerimine; noorsookultuurid ja haridus; haridus ja sugu; haridus ja poliitiline süsteem. Ka siin jääksid teemad osaliselt meie piirit-

letud invariandi raamidesse, osa kanduks teise tsükliksse.

Kasvatuspsühholoogia alustes (7) on kuus peatükki: sissejuhatus; õppimise psühholoogia (põhilised psühholoogilised teooriad, suur rõhk D. Aushubeli käsitusel); oskuste omandamine; inimese areng eluea jooksul; kõlbeline areng ja kasvatus; saavutusmotivatsioon. Loetletud teemad ring kuulub eranditult meie vaadeldavasse invariandi.

Sissejuhatus didaktikasse ja õppetöö planeerimisse (6) koosneb seitsmest peatükist: didaktika kasvatusena; õppe-kasvatuseesmärgid; õppe-õpetamise (tunni) teooriad ja mudelid; koolikorralduse praktika; õpetajalt nõutavad omadused; õppematerjalid ja vahendid; õppimise tulemuste arvestamine. Ka need teemad kuuluvad meie poolt aluseks võetud mudelisse.

Nüüsiis, vaadeldud nelja õpiku materjal vastab põhijoontes meie kirjeldatavale pedagoogika üldkursuse sisu invariandile. Osaliselt väljuvad selle raamest sissejuhatav kursus ja kasvatussotsioloogia alused.

Õpikute komplekti täiendavaks iseloomustamiseks võib lisada, et pedagoogika õpetamise metoodilistel eesmärkidel on peatükkidesse lülitatud ülesandeid ja sisu kokkuvõtteid. Iga alajaotuse lõpus on an-

Joonis 2.
Jyväskylä Ülikooli
pedagoogikaõpikute
omavaheline seos
ja struktuur.

tud täiendav kirjandus probleemiga sügavamaks tutvumiseks.

Järgnevalt võtame vaatluse alla kolm ameerika kasvatuspsühholoogia õpikut. Nende põhierinevus äsja tutvustatud õpikute komplektist on selles, et need on kirjutanud üks või paar autorit. Jyväskylä õpikud on enamuses kokku pandud erinevate autorite kirjutatud peatükkidest või osadest.

Ameerika õpikutest valisime välja need, mis on olnud kasutusel ja välja arendatud praeguse tasemeni pikema perioodi vältel. Näiteks H. C. Lindgreni õpik* (9) ilmus esimest korda 1956. a. Viimase 20 aasta vältel on täheldatav üldine tendents, et ameerika populaarsemad pedagoogika üldkursuste õpikud uuenevad iga 3–5 aasta järel.

Tutvustatavad kolm kasvatuspsühholoogia kursust (4, 9, 19) hõlmavad suhteliselt ühtivaid teemasid. Seetõttu esitame esialgse ülevaate saamiseks nende keskmistatud ja üldistatud loetelu.

Sissejuhatus:

- ülevaade kursuse eesmärkidest ja õpiku struktuurist;
 - psühholoogilis-pedagoogilise uurimise meetodid ja uurimistulemuste interpreteerimine;
 - õppe-kasvatustöö eesmärgistamine.
- Õpilaste karakteristikud ja areng:
- kognitiivne areng;
 - sotsiaalne ja emotsionaalne areng;
 - füüsiline areng;
 - individuaalsed erinevused arengus.

Õppimise teooriad:

- biheivioristlikud;
- neobiheivioristlikud;
- kognitiivsed.

Õpimotivatsioon:

- õpimotivatsiooni sisemised faktorid;
- õpimotivatsiooni välised faktorid.

Õppe-kasvatustöö organiseerimine:

- põhilised meetodid ja vormid;
- õppetöö planeerimine;
- õppetöö realiseerimine;
- distsipliini kindlustamine.

Mõõtmine ja hindamine õppe-kasvatustöös:

- õpilaste õpitulemuste mõõtmine ja hindamine;
- õpilaste isiksuseomaduste mõõtmine ja interpreteerimine.

Õppe-kasvatustöö eriprobleemid:

- erivajadustega õpilaste õpetamine ja kasvatamine;
- probleemne käitumine.

Siiski on esitatud vaid jämedalt keskmis-

* — kaasautorluses W. N. Suteriga on valminud vaid õpiku 7. väljaanne.

tatu ning detailsem analüüs näitab, et õpikud erinevad nii struktuurilt kui ka üksikprobleemide käsitlemisel. Erinevad on õpikud ka üldiste orientatsioonide ja aktsentide poolest. Gage/Berlineri (G/B) (4) õpik paistab silma erakordselt selge ja range struktuuriga. Autorid püüavad anda võimalikult objektiivse ja tasakaalustatud ülevaate tänapäevastest saavutustest vaadeldavates probleemides.

Lindgren/Suteri (L/S) (9) õpik paneb teistega võrreldes rohkem rõhku õpilase eneseteadvuse kujunemise ja käitumise sotsiaalspsühholoogiliste aspektide käsitlemisele. Eriti iseloomustab vaadeldavat õpikut käitumise interpreteerimine psühoanalüütilisest aspektist. Mitme teema puhul käsitletakse õpilase käitumise tagapõhja ärevuse või ängistuse (*anxiety*) valguses. Veel iseloomustab Lindgren/Suteri õpikut rikkalik praktiliste näidete kasutamine.

Woolfolki (W) (19) õpiku olulisemaks eripäraks on läbiv ja kõrgendatud tähelepanu õpetaja kutseprobleemide suhtes. Kogu raamatu ulatuses on jälgitav õpetaja probleemide analüüs. Teiseks õpiku eripäraks on kognitiivse õppimise teooria ning selle praktiliste rakendusvõimaluste sügavam ja detailsem käsitus kui teistes õpikutes.

Kuna vaadeldavad õpikud kujutavad endast oma tunnustatuse ja laia leviku tõttu teatud mõttes etalone pedagoogika sissejuhatava üldkursuse ülesehitamiseks, siis vaadeldagem nende sisu veidi detailsemalt.

Tabelis 1 on toodud kõigi kolme õpiku paragrahvide loetelud. Võrdluse hõlbustamiseks on üldisema iseloomuga paragrahvide pealkirju täpsustatud osutustega nende sisu olulisematele või iseloomulikumatele momentidele. Ettekujutuse saamiseks erinevate õpikute paragrahvide mahust on nimetuse järel antud sulgudes alguslehekülje number.

Kõigi kolme õpiku esimesed alajaotused annavad pikema või lühema ülevaate pedagoogilise psühholoogia osast õpetaja töös, tutvustavad raamatute struktuuri ning loovad esmase ettekujutuse uurimismeetoditest, uurimistulemuste väljendamise viisidest ja interpreteerimisest. Täiendavalt nendele küsimustele võtab G/B õpik (4) veel üsna põhjaliku vaatluse alla õppe-kasvatuseesmärkide klassifitseerimise ja formuleerimise küsimused. Ülejäänud autorid vaatlevad seda teemat õppe-kasvatustöö planeerimise juures.

Õpilaste karakteristikuid ja arengut käsitlevad alajaotused hõlmavad kõigis õpikuis kognitiivse, sotsiaalse, emotsionaalse ja füüsilise arengu, kuid lähenemised on küllalt erinevad.

	1 Gage/Berliner (1988)	2 Lindgren/Suter (1985)	3 Woolfolk (1987)
Sissejuhatus.	<p>1. Pedagoogilise psühholoogia osa õpetamisel.</p> <p>2. Pedagoogilise psühholoogia sisu ja meetodika (12).</p> <p>3. Õppe-kasvatustöö eesmärkide formuleerimine ja klassifitseerimine (32).</p>	<p>1. Sissejuhatus.</p> <p>— Õpetaja, kool ja ühiskond.</p> <p>— Pedagoogilise psühholoogia aine, funktsioon õppe-kasvatustöö protsessi mõistmisel.</p> <p>— Pedagoogilise uurimise meetodid.</p>	<p>1. Õpetajad, õpetamine ja pedagoogiline psühholoogia.</p> <p>— Pedagoogilise psühholoogia funktsioon.</p> <p>— Lisa. Teaduslik uurimistöö pedagoogilises psühholoogias.</p>
Õpilase karakteristikud, areng ja küpsimine.	<p>4. Intelligentseuse mõiste ja selle mõõtmine (52).</p> <p>5. Rühmaerinevused ning kodu ja kooli mõju intelligentseusele (80).</p> <p>6. Kognitiivsete funktsioonide areng ja keel (106).</p> <p>7. Isiksuse areng (142).</p> <p>— Emotsionaalne areng.</p> <p>— Kõlbelise otsustuse areng.</p> <p>8. Soo- ja kultuurilised erinevused (172).</p> <p>9. Individuaalsed erinevused ja vajadused spetsiaalseks lähenemiseks kasvatuses (202).</p>	<p>2. Õpilaste kasvamine, areng ja küpsemine (36):</p> <p>— kognitiivne areng,</p> <p>— keskkonna mõju kognitiivsele arengule.</p> <p>3. Sotsiaalne, isiksulik ja füüsiline areng (66):</p> <p>— kõlbeliste otsustuste areng,</p> <p>— empaatia areng,</p> <p>— emotsionaalne areng,</p> <p>— soolised stereotüübid.</p> <p>4. Perekkonna ja kaaslaste mõju õpilastele (94).</p>	<p>2. «Mõistus töö»: kognitiivne areng ja keel.</p> <p>3. Isiksuslik, sotsiaalne ja moraalne areng (85).</p> <p>4. Individuaalne areng (123).</p> <p>— Individuaalsed erinevused intelligentseuses.</p> <p>— Varieeruvus kognitiivsetes stiilides.</p>
Õppimise teooriad ja protsess.	<p>10. Operantne tingitus (228).</p> <p>11. Sotsiaalse õppimise teooria (258).</p> <p>12. Kognitiivne informatsiooni töötlemine (279).</p> <p>13. Õppimisel ülekande arendamine (311).</p>	<p>5. Õppimine: biheivioristlikud seletused (130).</p> <p>6. Kognitsioon, informatsiooni töötlemine ja õppimine (164).</p> <p>7. Kognitiivne psühholoogia: praktilised rakendused (186).</p> <p>8. Probleemide lahendamine, avastus ja kreatiivne õppimine (208).</p> <p>9. Õppimise sotsiaalsed, motivatsioonilised ja emotsionaalsed aspektid (228).</p>	<p>5. Õppimine: biheivioristlikud vaated (163).</p> <p>6. Biheivioristlike käsitluste rakendamine (197).</p> <p>7. Õppimine: kognitiivsed vaated (223).</p> <p>8. Kognitiivne perspektiiv ja õpetamise praktika (271).</p>
Motivatsioon, töö korraldamine klassis.	<p>14. Motivatsioon ja õppimine: isiksuslikud faktorid (330).</p> <p>15. Motivatsioon ja õppimine: keskkonnafaktorid (360).</p>		<p>9. Motivatsioon klassis (310).</p> <p>— Õppimisprotsessi mõju motivatsioonile.</p> <p>— Õpetajate ootused.</p> <p>10. Klassi tegevuse organiseerimine ja kommunikatsioon (341).</p>
Õppeprotsessi planeerimine ja realiseerimine. Õpetamise meetodid ja protsess.	<p>16. Loeng ja seletus (396).</p> <p>17. Väikeste rühmade õpetamine (429).</p> <p>18. Individuaalne õpetamine (455).</p> <p>19. Avatud ja humanistlikud lähenemised õpetamisel (483).</p> <p>20. Õpetamine klassis: planeerimine ja korraldamine (504).</p> <p>21. Õpetamine klassis: interaktiivne faas (537).</p>	<p>10. Õpetamine ja juhendamine (266):</p> <p>— õppimise protsesside klassifitseerimine ja õppekasvatustöö eesmärgid,</p> <p>— õpetamise meetodid,</p> <p>— õpetaja kui klassi psühholoogilise kliima kujundaja.</p> <p>11. Õpilasekesksed meetodid (304):</p> <p>— õpetaja suunatud individualiseeritud käsitlusel,</p> <p>— rühmatöö,</p> <p>— avatud õpetus.</p> <p>12. Klassi struktuur ja distsipliin (338).</p>	<p>11. Eesmärkide püstamine ja planeerimine (381).</p> <p>12. Efektive õpetamine (417):</p> <p>— erinevate ainete puhul,</p> <p>— erinevate õpilaste puhul.</p> <p>13. Erivajadustega õpilaste õpetamine (451).</p>

Mõõtmine ja hindamine. Õpilaste individuaalsed erinevused.

22. Mõõtmise ja hindamise baasmõisted (568).
23. Standardiseeritud testid ja õpetaja (590).
24. Õpetaja tehtud testid ja hinded (614).

13. Testimine, mõõtmine ja hindamine (372).
14. Individuaalsed erinevused ja nende mõõtmine (414):
— kognitiivsete erinevuste mõõtmine,
— erivõimete, huvide ja kohandumise mõõtmine.

14. Standardiseeritud testide kasutamine õpetamisel (487).
15. Õpitulemuste hindamine (523).

Lisad.

15. Spetsiaalne õppekasvatustöö erivajadustega õpilastele (450).
16. Probleemne käitumine klassis (488).

A. Arvutite kasutamine koolis (521).
B. Kirjeldav statistika klassis (539).

Epiloog: õpetamine ja õppimine arvutiajastul (550).

G/B õpik (4) avab teema intelligent-
suse mõistega, vaadeldes intelligentsuse
seost kooliõpingutega ja tuues ära põh-
hilised intelligentsuse olemust kirjeldavad
teooriad. Ülejäänud autorid vaatlevad
neid probleeme hiljem: W (19) sama ala-
jaotuse lõpus, L/S (9) õpilaste individuaal-
sete erinevuste mõõtmise juures.

Kognitiivse arengu puhul toetuvad kõik
autorid J. Piaget' intellekti arengu-
astmele ning mõttoprotsesside kognitiiv-
psühholoogilisele käsitlusele. Kuid orien-
tatsioonides on erinevused. L/S õpik
(9) vaatleb Piaget' teoreetiliste seis-
kohtade paikapidavust, rakendatavust
ning õpilase kognitiivse arengu mõju-
tamise võimalusi tänapäeva koolis ja elu-
keskkonnas. G/B ja W õpikud (vastavalt
4) ja (19)) käsitlevad kognitiivse arengu
küsimust veel J. Bruneri ja L. Vögotski
kontseptsioonide valguses ning peatuvad
täiendavalt keelelise arengu probleemidel.

Sotsiaalse, isiksuse ja füüsilise arengu
käsitlemisel toetuvad kõik autorid E.
Eriksoni isiksuse emotsionaalse arengu
ja L. Kohlbergi kõlbelse otsustuse arengu
kontseptsioonidele. Täiendusena öeldule
on õpikud (9, 19) teinud algust kõlbelse
ja emotsionaalse arengu vaatlemisega em-
paatia kujunemise aspektist, eriti esimene
nimetatuid.

Õppimise teooriaid käsitlevas alajao-
tuses vaatlevad kõik autorid bihevioristlikke, sotsiaalse õppimise ja kognitiiv-
psühholoogilisi teooriaid. Kõigis õpikuis
pannakse eriline rõhk kognitiiv-informat-
siooniliste õppimisteooriate käsitlemisele.
Erinevused on eri õppimisteooriate vaheliste seoste nägemises.

W õpik vaatleb sotsiaalse õppimise
teooriat bihevioristlike käsitluste inte-
graalse osana. G/B ja L/S näevad sot-
siaalse õppimise teooriat bihevioristlikke
ja kognitiivseid õppimisteooriaid ühen-

dava lülina. Eriti kehtib öeldu L/S
õpiku kohta, mis vaatleb sotsiaalse õppi-
mise teooriat uue kvaliteedina õppimise
olemuse kirjeldamises ja uurimises.

Õppimisteooria käsitluselt on L/S õpik
teistest erinev veel selle poolest, et autorid
vaatlevad ka motivatsioonilise seisundi
kujunemist seostatult õppimisega. See-
juures on käsitlusega tehtud algust juba
õpilase emotsionaalse arengu vaatlemise
juures, kus puudutatakse baastarvete
rahuldamise ja ängistuse kujunemise kü-
simusi. Niisuguse lähenemise tulemus on
õpilaste motivatsioonilis-emotsionaalse sei-
sundi läbivam ja integreerivam käsitlus
õppimise teiste aspektide suhtes.

G/B ja W õpikud annavad motivat-
siooni isiksuslike faktorite käsitluse ligi-
kaudu samal tasemel eraldi paragrahvis
motivatsiooni alateemas. Järgmises para-
grahvis käsitlevad G/B ja W õpikud
motivatsiooniteooria rakenduslikke as-
pekte. L/S õpik vaatleb motivatsiooni
rakenduslikke aspekte põhiliselt distsipli-
ni ja probleemse käitumise raames.

Õppeprotsessi planeerimise ja realiseeri-
mise probleemide käsitluselt on L/S ja
W õpikud mõneti kattuva struktuuriga.
Mõlemad toovad teema alguses õppe-
kasvatuseesmärkide klassifitseerimise ja
formuleerimise küsimused ning seejärel
vaatlevad erinevate õppetöö vormide ja
meetodite üldist olemust ja võimalusi.
Samas vaadeldakse õpetamise eripära
ainetes ja eri vanuses ning pööratakse
palju tähelepanu üldorganisatsioonilistele
ja orkestratsiooniküsimustele klassis. L/S
õpik on seejuures erinevate õppemeetodi-
te ja vormide käsitlemisel detailsem.
W õpik eeldab tõenäoliselt küsimuse hi-
lisemat käsitlemist erikursusena. G/B
õpik, nagu tabelist 1 paragrahvide 16–21
nimetuste põhjal võib veenduda, on vaa-
deldavates küsimustes kõige süstemaatili-

sem ja põhjalikum, andes üksikute meetodite ja vormide gruppide kohta detailse analüüsi. Järgneb õppetöö planeerimise probleemide käsitus ühendatult distspliini kindlustamise küsimustega.

Mõõtmise ja hindamise teema on kõigis kolmes õpikus struktuurilt sarnane, välja arvatud L/S õpikus toodud õpilaste individuaalsete erinevuste ja nende mõõtmise osa. Lisaks põhiprobleemile vaadeldakse L/S õpiku selles paragrahvis ka klassi sotsiomeetrilise struktuuri määramist ja interpreteerimist. Teised õpikud seda küsimust eraldi ei käsitlenud.

Erinevalt teistest autoritest vaatlevad L/S õppe-kasvatustöö eriprobleeme eraldi teemana. Siin tutvustatakse üldist poliitikat nii puuetega kui ka keskmisest võimekamate lastega töötamisel, tuuakse õppe-kasvatustöö organiseerimise põhistrateegiad ja meetodid niisuguste laste puhul. Samu probleeme käsitlevad ülejäänud õpikud varem: G/B õpilaskarakteristikute juures, W õppeprotsessi planeerimise ja realiseerimise juures.

Viimane paragrahv L/S õpikus — probleemne käitumine klassis — on omane ainult sellele õpikule, teised autorid pole vaadeldavat probleemi eraldi nii põhjalikult välja toonud.

Tutvustatavate ameerika kasvatuspsühholoogia õpikute iseloomustamise lõpuks ei saa märkimata jätta, et need erinevad ka meetodilise varustuse ja vormistuse poolest. Kahjuks ei ole õpikute juurde kuuluvad meetodilised juhendid ja materjalid meile praegu kättesaadavad ning nende olemasolu ja spetsiifika üle saab otsustada vaid õpiku autorite öeldu põhjal.

G/B õpikus nimetatakse õppimisjuhendi olemasolu, millel on ka arvutivariant. L/S ja W õpikute autorid nimetavad õppejõu manuaali, tekstikogumiku ja üliõpilasjuhendi olemasolu. Mõlema õpiku meetodiline varustus võimaldab üliõpilaste testimist arvuti vahendusel. Lisaks öeldule on W õpikul rajanev kursus varustatud veel kompuuteriseeritud üliõpilasjuhendiga ja treeningtestidega. Tekstilõigud, mille kohta on olemas kompaktdisketil treeningtestid, on raamatus tähistatud.

Laskumata tänapäevaste trükitehniliste võimaluste rakendamise ja vormistuse eripäradesse vaadeldavates õpikutes, toome välja vaid pedagoogika õpetamise seisukohalt olulise. Kõigi õpikute paragrahvid on varustatud sisukokkuvõtetega. Erinevalt teistest on W õpik varustatud vahetustidega ka paragrahvide tekstis. Nii L/S kui ka W õpik toob iga paragrahvi lõpus diskussioonilisi probleeme vaadeldud sisu põhimomentide kohta ning annab täiendava kirjanduse teemaga sügavamaks tutvumiseks.

Kõik kolm õpikut sisaldavad sadu viieteid üksikuurimustele ja refereeringuid monograafiatest ning illustratsioone, mis on avaldatud teiste kirjastuste loal. Õpikute lõpus on toodud terminoloogia-sõnastikud, aine- ja autoriregistrid.

MÕNED METOODILISED JÄRELDUSED

Tulles tagasi meie põhiprobleemi, õpetajate ettevalmistuse sisu juurde, näib, et olukorra otsustavaks parandamiseks peaksid vaadeldud ameerika õpikud pakkuma õppe-kasvatustöö protsessi käsitluse terviklikkuse seisukohast erilist huvi. Oluline oleks nendest ühe või mõne teise nendega samaväärse õpiku väljaandmine eesti keeles. See annaks meie pedagoogilisele üldsusele võimaluse end kurssi viia arenenud riikides praegu aktsepteeritava, pedagoogilise ettevalmistuse põhikursuse sisuga ning muidugi saaksime õpiku üliõpilastele. Sellela me vaevalt võiksime lähemal ajal esitada meie õpetajate teoreetilistele teadmistele pedagoogikas selliseid nõudeid nagu näiteks Ameerika rahvuslik õpetajate kutsesobivuse testimise süsteem (*National Teacher Examination*) (16). Kindlasti tuleks kaaluda ka tutvustatud Soome õpikute komplekti tõlkimist ja väljaandmist. Vaatamata nende suuremale heterogeensusele, võrreldes analüüsitud Ameerika õpikutega, on need kahtlematult meile kultuuriliselt lähemal. Edaspidi, kui majanduslikud võimalused paranevad ja võorkeelteoskuse tase tõuseb, võiks üle minna alternatiivsete õpikute kasutamisele originaalkeeltes ning tasapisi arendada välja meie oma õpikute komplekt.

Õppekirjanduse probleemi lahendamine pedagoogilise ettevalmistuse esimese tsükli tasemel võimaldab tõsisemalt pühenduda sama kursuse praktilise ja harjutusliku baasi arendamisele. Pärast seda, kui esimese tsükli teoreetiline ja praktiline sisu on piisava konkreetsusega fikseeritud, saab tõsisemalt jätkata tööd kesk- ja ülemastme tsüklite sisu piiritlemise ja kaasajastamisega. Tänapäevaste nõuete määratlemine pedagoogilise ettevalmistuse sisule lubab tõsisemalt rääkida õpetajate kvalifikatsiooninõuete fikseerimisest, edaspidi võib-olla ka unifikatsioonist Eestis.

Tuues õpetajani maailma pedagoogika ja kasvatuspsühholoogia paremiku ning muutes selle õpetaja kätes rakenduslikuks — vaid nii õigustab pedagoogikateadus end, vaid nii vabaneb pedagoogika üldsuse osalt teenitud ja osalt teenimatust halvustavast suhtumisest ega anna põhjust artikli motona toodud kõnekäänuks.



Vähe on neid, keda olemasolev (haridus)süsteem rahuldab. Pedagoogikateaduselt oodatakse kiiresti põhjendatud ja konkretiseeritud lahendusi, et asuda kooli ulatuslikult uuendama. Meie traditsioonilised (kvantitatiivsed, positivistlikud) uurimismeetodid valmistavad ette kooli hüppelist (revolutsioonilist) arengut. See on koolikorralduslikult lihtsam ja majanduslikult odavam. Sealjuures jäädakse aga pidevalt kammitsema ühiskonna arengut: kool ei saa oluliselt parem olla oma ühiskonnast (on võimetu oluliselt kaugemale «hüppama»), aga paremat ühiskonda ei saa luua parema koolita.

JÄRKJÄRGULINE ja PIDEV UUENEMINE toob kaasa tülikaid ühitamisprobleeme, sest uue ja vana elementide kõrvuti eksisteerimine muutub niiviisi alaliseks nähtuseks, kusjuures pidevalt uueneb ka vana ja vananeb uus. Kui näiteks on muutumas kooliastmete piirid, siis esineksid rööbiti kaks õppetsükli, mis erinevad mitte ainult mahus, vaid ka sisus, sest nende õpetustsüklike õppekasvatustsüklikud eesmärgid on teistsugused. Näiteks võib tuua 6aastase algkooli loomise 4aastase algkooli kõrvale. See tähendaks, et 7. õppeaastal võib ühte klassi sattuda lapsi, kes on eelnevalt läbinud 4aastase õppekasvatustsükli ja käinud läbi ühe osa uuest terviklikust tsüklist, ning lapsi, kes on lõpetanud 6aastase tervikliku õppekasvatustsükli ja alustavad järgmist tervikut. Kumbki algustsükkel on sealjuures kooliti mingil määral oma näoga (üleminekunäoga). Suurtes koolides leitakse lahendus rööpklasside kujundamisega, väikestes koolides võiks ESMALAHENDUSENA taaslustada liitklassiõpetuse põhimõtted.

Olemasoleva AEGLANE, aga pidev uuenemine tähendaks kogu süsteemi käibes hoidmist mitut liini pidi. Protsessi kiirendamine, selle loomulikuks muutmine tähendab suuremat hulka ajutisi lahendusi, tähendab õpetaja ja kooli suuremat usaldamist. Tähendab vajadust otsesemalt ja konkreetsemalt siduda pedagoogikateadust ja koolielu. Pedagoogikateaduse seisukohalt tähendab see suuremat rõhku kvalitatatiivsetele uurimismeetoditele ja õpetajate laialdasemat ning otsustavamalt kaasamist oma praktika teoreetilisesse mõtestamisse. Kuivõrd aga on õpetajakoolitus (põhikoolitus ja täienduskoostitus) suunatud DIDAKTILISELT MÖTLEVA ÕPETAJA kujundamisele? Ja kuidas selleni järk-järgult jõuda?

Ühiskonna üha intensiivsem muutumine sunnib kooliuuenduslahendusi otsima kõikjal. Meie põhjanaabrite kool oli murranguseisus 1970. aastatel. Nende otsingutest paindliku üleminekumehhanismi kujundamisel, eriti selle algusjärgus, oleks ehk meilgi õpetlikku leida.

EDENEMINE algab VAIKESEMAHULISTEST MUUTUSTEST, milles OTSUSTAV on ÕPETAJA ja KOOLI osa. Muutumiseiga seonduvaid tegevusi, tegevusmotive ja probleeme ning raskusi püütakse võimalikult TEADVUSTADA (ja vähemalt algusjärgus kirjeldada kvalitatatiivsete uurimismeetoditega). Koolil on OMA ARENGUKAVA, omad algussammud — VASTAVALT koolis OLEMASOLEVATELE RESSURSSIDELE ja väljastpoolt saadavale ABILE.

Oulu harjutuskooli avatud õpetuse väikesemahulise katse (13 katsepäeva õppeaastas) aruandest («Kokeilemme avointa opetusta aluopetuksen äidinkieleessa», 1985, 300 lk) tutvustame siinkohal teoreetikute ja praktikute ühistööga — tegevusuurimusega — seonduvat peatükki.

Tegevusuurimus kooli pideva uuenemise käivitajana ja uurimismeetodina

RAIJA HAAPALAHTI, RIITTA-LIISA KORKEAMÄKI, ELINA MYLLYLÄ,
MERJA NUORALA, VEIKKO SIVULA

1 Kooliuuendus eeldab ühelt poolt teoreetilisi seisukohavõtte ja kavandamist, teiselt poolt uute ideede katsetamist praktikas. Koolikatse on innovaatiline tegevus, mis peaks kooli arengu muutma süsteemsemaks. Siis on sel tegevusel selge eesmärgistus. Katsetades püütakse leida vahendeid õpetuse tõhustamiseks, parandades olemasolevaid käsitlusmetoodikaid ja õppekasvatustöö korraldust või kujundades uusi võimalusi.

Katse kava ja teostust mõjutavad sellele seatud eesmärgid ja eesmärkide püstitaja(d). Koolivalitsuse ja koolikatse taotlused erinevad sageli õpetaja taotlustest. Kui koolivalitsus mõnabki, et uurimine on ainus usaldatav moodus saada kontrollitud ja usaldusväärset teavet otustuste toeks, ei ole see tõdemus alati mõjutanud kooli puudutavaid otsustusi. V. Nurmi väidab (1979), et tema ei tea ühtki koolipoliitilist otsust, mis tugineks uurimusele või katsele. Kritiseeritud on ka valitsuse tellitud uurimusi, et need tõestavad juba valmis poliitiliste otsustuste õigsust, ja seda, et katse nime all on alustatud uuendusi, mida järk-järgult laiendatakse. Eesmärgiks pole seega olnud katsetamine, vaid niiviisi on püütud ettevaatlikult käivitada uuendusprotsessi.

Koolikatses osalev teadlane on tavaliselt olnud rohkem vaatleja. Veel 1960. aastatel püüdis teadlane-uuriya võimalikult vähe sekkuda õpetusse. Ta esitas oma testi või õpetaja tegi oma õpilastega läbi ka kontrollitöö, täitis küsitluslehe, ja sellega ühistöö sagedasti lõppeski. Uuemates kvalitatiiuues uurimustes on teadlasel tegevuses osaleja roll ja siis sobib uurimismeetodiks TEGEVUSUURIMUS (edaspidi TU) (10, lk 444—446; 15, lk 51—52, 57).

Uurimistöö koolitulek eeldab, et õpetajad mõistavad ja jälgivad aktiivselt uumat pedagoogika teaduslikku kirjandust. Kuna see on kirjutatud teaduskeeles, on ta õpetajatele raske ennekõike võraste mõistete ja oskussõnade kasutamise tõttu. Ka uurimismeetodite ja andmetöötluse kirjeldused teevad teadlaste kirjutised õpetajale raskesti loetavaks.

V. Nurmi ja L. Aho on teinud ettepaneku teadustööde populariseerimiseks vältida neis spetsiifilist teaduslikku sõnavara. Tulemuslik peaks olema ka teadlaste ja õpetajate koostöö õppekavade ja õppematerjali koostamisel. Sel juhul liituvad kogemuslik ja teaduslik teadmine

produktiivsel moel. Kuna õpetajad on sagedasti kinni õpikumaterjalis, saaks teaduslikku infot viia õpetajani ka õpiku juurde käiva metoodilise juhendi kaudu.

Teadustööde keelelise väljenduse kõrval on õpetajatel etteheiteid nende sisule: teadustööst polevat mingit kusa igapäevatöös. Õpetajad loodavad saada retseptilaadset teavet oma praktiliseks tööks, uurimused aga pakuvad laiu üldistusi. Sealjuures leiavad õpetajad ka, et koolikatsete kujunevad sageli iseenesestmõistetavatõ tõiastjade tõestamiseks. Aruandeis kirjeldatakse õnnestumisi, raskused ja ebaõnnestumised seal ei kajastu. Negatiivse poolegi kirjeldamine tõstaks töö väärtust õpetaja silmis. Katsetamisega seonduva rõhutatult optimistliku suunduse tõttu ei sõanda katseõpetajad oma tööst sellesse kriitiliselt suhtuvate kolleegidega rääkida. Kinnisuse põhjuseks võib olla ka töökaaslaste eelarvamuslik suhtumine, kadedus vmt. Avameelsus katsetega seonduvatest raskustest ja ebaõnnestumistest rääkimisel annaks järgmistele katsetajatele julgust alustada.

Õpetaja põhikoolitusse tulnud uurimistööd ja varem koolitatud õpetajatele pakutav täiendusõpe on koolikatsete ja -uurimuste osatähtsust suurendanud. Leitakse, et koolikatsete tuleks teha harjutuskoolides: sealsed õpilased on harjunud külalistega ja õpetajate vahetumisega. Samas oleks koolikatse harjutuskooli õpetajatele hea enesetäiendusvõimalus. Muidugi tuleks katsetama kaasata praktikabaase ja praeguseid katsekoole, sest ükski kool ei suuda toimida katkematus katsetamises. Vaid harjutuskoolidele tuginevad katsed jääksid samuti ühe külgeks: asuvad ju harjutuskoolid linnades. Samas on selge, et katsetamine nõuab õpetajalt palju lisaaga ja lisatööd, mida rahaga on võimatu korvata. Kindlasti on vaja sellest seisukohast ümber hinnata katsete osaleva õpetaja tunniandmise koormus.

Teadlase seisukohast on katse õnnestunud, kui leitakse lahendus püstitatud probleemile (13, lk 34). L. Syrjälä (15, lk 60) arvab, et probleemi lahendamiseks on vaja edasi jõuda avaramale arendustegevusele. Koolikatse on õnnestunud ka siis, kui see on suunanud õpetaja otsima oma isiksuslikku arengut õpetamise ja õppimise vastasmõju protsessis. Õpetuse areng sõltub ju õpetajate arengust (11, lk 283).

Õpetajatöö on tegelikult pidev intuiitiivsete katsetamiste jada. See sätestub ka Soome põhikoolimääruses: õpetaja peab kasutama ja kujundama erisugustes õppe-

kasvatuseolukordades sobivaid õpetusmeetodeid ja tööviise. Ometi on õppimisprotsess nii mitmekülgne ja õpilaste vajadused nii erisugused, et õpetajate pingutused lõpevad sageli küündimatus-tundega.

Oma põhikoolididaktikas esitab E. Lahdes õpetajale näiteks järgmised nõuded:

- kindlad teadmised kasvatamisest ja õpetamisest;
- pidev enesearendamine;
- võime ja soov ennast täiendada;
- võime ja soov katsetada;
- pedagoogikateaduse mõistmine, jälgimine ja teatud määral ka rakendamine (12, lk 304).

Soome õpetajat suunavad katsetama ka kooliseadused, uus õppe-kasvatustöö korraldamise süsteem (nn *tuntikehys*).

2. TU-le (*toimintatutkimus, action research*) on omane ja olemuslik, et teadlane 1) ei ole passiivne vaatleja ja kõrvalseisja, vaid ta 2) osaleb aktiivselt uuritavas protsessis ja 3) aktiveerib seda (4, lk 174; 5, lk 182; 7, lk 112; 16, lk 10). Püüdes esile tuua meetodi üht või teist aspekti, on kasutatud ka nime-tusi OSALEV UURIMUS (*osallistuva tutkimus*), AKTIVISEERIMISUURIMUS (*aktivoimistutkimus*) ja MÕJUSTAV UURIMUS (*vaiikutustutkimus*). TU teaduslikuks eesmärgiks on koguda andmeid tegelikkust aktiivselt mõjutades. Sama tähtis on TU eesmärk leida lahendus mingile spetsiifilisele probleemile (3, lk 38; 4, lk 98; 16, lk 10).

TU kahesuunalise eesmärgistuse tõttu osalevad selles teadlased ja õpetajad (ametis tegutsejad), ka ameti õppijad. Niiviisi püüab TU

- lähendada üksteisele teooriat ja praktikat;
- parandada teadusliku lähenemise võimet, pakkuda selgeid praktilisi juhiseid (4, lk 174; 177; 8, lk 667).

Teadlase ja uurimisobjekti vaheline vastasmõju on intensiivne: probleemile otsitakse lahendust üheskoos ja mõlemalt osapoolt eeldatakse teatud kompetentsust antud olukorras (16, lk 10). Õppimisprotsessis peaks TU olema avatud kõigile selles osalejatele. Tähtsal kohal on enesehinnang ja selle kasustamine. Tulemusi asutakse kohe rakendada ja probleemidele püütakse leida vähemalt ajutine lahendus. Uurimisprotsessis katsetatakse ja hinnatakse mitmesuguseid variante, liikudes lõppeesmärgi poole — praktika arendamisele ja parandamisele (4, lk 174—179).

Avatud õpetuse katses saadi tagasisidet õppepäeva kokkuvõtetunnist-arutelust, küsitluslehtede põhjal ja vaatlustega. Nende menetlustega kogutud andmete alusel hinnati üheskoos igat katsepäeva ja kavandati uut katsejärku.

Uurimisprotsess on TUs väga dünaamiline, uurimisprobleemi ei määratleta kitsalt, küsimuseasetus muutub pidevas õppimis- ja vaatlusprotsessis (8, lk 670).

TUD on väärtustatud ka kui õpetaja võimalust parandada oma ametioskusi ja kutseidentiteeti (3, lk 37, 38; 2, lk 12, 13; 4, lk 174—189). J. W. Best arvab, et teaduslikku uurimistegevust alustakski õpetaja tõenäoliselt TU meetodit kasutades: see annab võimaluse otseselt edeneda oma õpetamismeetodeis või isegi leida uus õpetamisviis.

L. Cohen ja L. Manion (4, lk 179) näevad TUs üht õpetajate täienduskoolituse moodust. TU on innovatsiooni-uurimus, mis viib hoiakute ja väärtuste muutumisele. Muutuses ja muutumises ei ole õpetaja üksinda, teda toetab uurimisrühm, mis kujuneb otsingukaaslastest. Õpetajatel on ühesuguseid probleeme, mille tagamaid nad saavad ja tahavad koos arutada leidmaks võimalikke lahendusvariante.

Märgitakse, et TU võib olla vähem nõudlik ühe õpetaja katse, aga tulemuslikum on rühmas töötamine. Edukam on tavaliselt sellise koosseisuga rühm, kus on õpetajaid ja teadlasi, aga ka teisi nõustajaid või näiteks haldusametnikke (4, lk 178).

Teadlastel ja õpetajatel on ühine (kasvatuse) probleem. Et erinevate ametkondlike seisukohtade vahel ei sünniks konflikte, peaksid mõlemad pooled osalema eesmärkide määratlemises, lahenduse praktilises rakendamises ja hindamises.

TU põhimõtteks on kasutada hõlpsasti loetavat ja mõistetavat keelt, et rühmas ei tekiks suhtlusraskusi.

Antud uurimuses olid ühendatud avatud õpetuse põhimõtted, meeskonnatöö ja TU-omane töörühm. Tööjaotus oli paindlik nii eesmärkide määratlemise kui ka tegevuse aktiveerimise seisukohalt. Katse oli lai, aega, jõudu ja kannatust nõudev nagu TU ikka, ja vaevalt oleks see õnnestunud hästi toimiva meeskonnata.

Saksa teadlaste arvates on TU pedagoogikas sobivam uurimismeetod kui empiirilis-analüütiline. Saksamaal on palju keskusteldud ka ühiskonnakriitilise TU rakendamise üle. Arutletakse sellegi üle, kuidas TUs kasustada empiirilisi meetodeid. Hermeneutilist lähenemist on pruugitud ka koolikatsete hindamisel. Metodoloogilisel tasandil tekkivast, argumentidel põhinevast üksteisemõistmisest on aga empiirikud ja tegevusuurijad veel kaugel (8, lk 653).

TU funktsioon on hoopis teistsugune kui empiirilis-analüütilisel lähenemisel. TU jaoks pole keskne objektiivsusnõue, sest täpset teavet otsitakse spetsiifilisest olukorrast. TU on suunatud olude paran-

damisele ja enesemõistmise arengule. Seda ei saa kammitseda empiirilisanalüütiliste reeglitega, täpsete hüpoteeside püstitamise, variaablite kontrollitavuse ja korduvuse taotlustega. Teadlased ei ole TUs erapooletud vaatlejad, vaid nad määratlevad eesmärgid, osalevad innovatsiooniosas ja hindavad tegevust. Objektiivsus empiirilisanalüütilises mõttes ei ole tegevuskirjelduses vajalik, sest üldistamine järgmise TU jaoks pole võimalik. Uues olukorras pole varem tehtud teesid kõlblikud. Haeblerin ei usu, et üldistusprobleem oleks lahendatud ka empiirilisanalüütilistel andmetel põhinevate uurimustega. See tundub enam lahendatav olevat hermeneutilise analüüsi kaudu (8, lk 668—672; 4, lk 181, 182).

Radtke väidab, et objektiivsusnõue ja üldistatavus klassikalises mõttes jäävad pedagoogikateaduses vaid illusiooniks (17, lk 346). Ka J. Hytöse meelest üldistamisaspekti rõhutamine ähmastab didaktilisi uurimusi (9, lk 325, 328). Õpetajad ootavad ja nõuavad teaduselt neile arusaadavaid tulemusi ja praktilisi juhiseid. L. Syrjälä on väitnud, et ajutine tõde on parem kui tõe puudumine, ja usub, et korduvuurimustega pääsetakse tõe lähemale. Ta peab oluliseks välja töötada praktilisi ja usaldatavaid TU hindamismeetodeid (15, lk 59).

Üldiselt heakskiidetud TU mudelit ei ole ja selle poole meetodi dünaamilisuse tõttu ei püritagi. Ometi arenevad eri uurimused samade järkude kaudu (4, lk 184). A. Eskola määratleb need järgmiselt: olukorra analüüs ja faktide vaatlus, probleemi mõisteline ja teoreetiline kujundamine, tegevusplaani kavandamine, tegevuslik rakendus ja selle mõjude hindamine (5, lk 182). Oluline on, et kõikides TU järkudes on aktiivsed kõik osalised (14, lk 48).

K. Niinistö määratleb TUD veel kui tõlgenduslikku mudelit, mida saab kasutada ka positivistlikult (14, lk 44). Uurimismudelid johtuvalt võib materjali koguda «kövu» või «pehmeid» menetlusi kasutades. «Pehmed» menetlused on vabavormilised vaatlused, struktureerimata intervjuud ja muu dokumentidest või teistest kirjalikest allikatest kogutud kvalitatiivne materjal. Osalev jälgimine on keskne andmete kogumise meetod. «Kõvad» menetlused on vaatlus spetsiaalse protokolliga järgi, standardiseeritud testid, küsitluslehed või teised samalaadsed kvantitatiivsed, analüüsivad menetlused (1).

A. Eskola peabki viljakaks rööbitiste ja vahelduvate menetluste kasutamist (5, lk 190).

Üldiselt võttes on TU uurimismeetod, mida kooli arendamisest ei saa kõrvale

tõrjuda. M.-L. Swantz on öelnud: «Traditsiooniliselt on teadlase ülesandeks esitada teaduslik nägemus ja oma akadeemilised väärtustused ja teda ei huvitagi, kas väljaselgitatud teadmine aitab uurimisobjektiks olnud inimesi või kas seda teadmist üldse kasustatakse.» (16, lk 10.)

Kirjandus

1. Alaniva O. Oppilaalle vieraiden kielten suullinen tuottaminen ja sen arviointi kurssimuotoisessa lukiossa opettajan omilla oppitunneillaan suorittamana observointina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 20, 1984.
2. Best J. W. Research in education. New Jersey. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1977.
3. Borg W., R., Gall M. D. Educational research: an introduction. New York, Longman, 1979.
4. Cohen L., Manion L. Research methods in education. London, Croom Helm, 1980.
5. Eskola A. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. Porvoo, WSOY, 1975.
6. Eskola A. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Toisen painoksen muuttamaton lisäpainos. Porvoo, WSOY, 1975.
7. Grönfors M. Kvalitatiiviset kettätvömenetelmät. Helsinki, WSOY, 1982.
8. Haeblerin U. Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. — Zeitschrift für Pädagogik, 1975, 21/5, 653—675.
9. Hytönen J. Tutkimustulosten yleisettävyyden ongelma opettamista ja opetuksen vaikutuksia käsittelevissä tutkimuksissa. — Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus, 1975, 6/5, 323—328.
10. Hämmäläinen K. Tutkijan tehtävät koulukokeilussa. — Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus, 1983, 14/6, 444—447.
11. Koskenniemi M., Hämmäläinen K. Didaktiikka. Helsinki, Otava, 1978.
12. Lahdes E. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki, Otava, 1969.
13. Mäkinen P. Koululaitoksen kehittämisen johtaminen ja tutkiminen. University of Jyväskylä. Department of Education. Research reports 42, 1974.
14. Niinistö K. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinalliset paradigmat mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 85, 1981.
15. Syrjälä L. Kurssimuotoisen lukion toteuttaminen kahdessa koulussa. I. Opettajien ja oppilaiden käsityksiä kokeilun tavoitteista sekä toteutumisesta ensimmäisenä vuonna. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 58, 1977.
16. Swantz M.-L. Osallistuva tutkimusmenetelmä kehitystutkimuksessa. YK-tiedote 2, 1979.
17. Wellenreuther M. Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell «theoriegeleiteter» Handlungsforschung. — Zeitschrift für Pädagogik, 1976, 3, 343—356.

Hindamise lähtekohad

MAIE TUULIK, TPEDI dotsent

Koolil kui institutsioonil on oma kindlad eesmärgid. Eesmärgipärane tegevus ei ole võimalik ilma tulemuste hindamiseta. Just seepärast on hindamine koolis vajalik olnud ja sellest pole võimalik loobuda, ehkki sellesuunalisi katsetusi on aegajalt ikka tehtud.

Hindamine on tihedalt seotud kontrolli ja mõõtmisega, kuid on alati ka väärtuste väljendaja. Võib öelda veelgi täpsemalt — hindamine on ülivõimas väärtustamise vahend, see võimaldab asjadele, nähtustele, tegevustele väärtust omistada, s.t väärtustada. Ka väärtuste omaksvõtmine (internaliseerimine) pole võimalik ilma seesmise hindamiseta.

HINDAMINE KOOLIS

Hindamise struktuuris eristatakse subjekti (hindaja), objekti (hinnatav) ja kriteeriumi (alus, mille järgi hinnatakse).

Mis tahes konkreetsetes koolis võivad hindamise objektiks olla eri tegevustasandid:

OBJEKT

■ kool tervikuna (sisuliselt on see juhtkonna hindamine),

■ õpetajad,

■ õpilased (nii klass tervikuna kui ka iga õpilane eraldi).

(Märkus: siinjuures ei räägi me õppeprogrammide, õpkekirjanduse, kooliruumide jms hindamisest.)

■ Kooli kui terviku hindajaks peaks olema kõrgemalseisev institutsioon (ülalt) ning oma õpetajad (kõrvalt).

SUBJEKT

■ Õpetajate hindajaks peaks olema kooli juhtkond (ülalt) ning kaasõpetajad (kõrvalt).

■ Õpilasi peaksid hindama õpetajad (ülalt) ning kaasõpilased (kõrvalt).

KRITEERIUM

Hindamise kriteeriumiks peavad olema tegevuse eesmärgid.

■ Kooli kui terviku tasandil on selleks kooli eesmärgid, need väärtused, mida püütakse saavutada.

■ Õpetajate tasandil on hindamise kriteeriumiks õpetaja tegevuse eesmärgid, need on õpilaste kasvatatus (nende käitumine) ning õpilaste konkreetset õpi- oskused (õppetöö tulemused), aga samuti koostöö kolleegidega.

See on toodud pelgalt näitena, mitte lõpliku loeteluna! Lisagem, et koolituse, sh konkreetse kooli eri tasandite eesmärkide täpne sõnastamine on hindamise eeltingimus ja alus.

ÕPILASTE HINDAMINE

Meie kasvatusteaduses räägitakse õpilaste hindamise kahest erinevast, omavahel

mõneti vastukäivast funktsioonist: arvestuse pidamisest ja stimuleerimisest. Esimene tähendab, et hindamise abil peetakse arvestust õpilaste õpitulemuste (teadmised, oskused, vilumused) ning käitumise üle; teine aga seda, et hindamise abil jälgitakse ja ergutatakse õpilasi tegevusprotsessides (inglisekeelses kirjanduses on kasutusel tulemuste hindamine ja protsessi hindamine). Igapäevases koolielus tekitavad hindamise 2 funktsiooni piisavalt raskusi. Eeskätt siis, kui õpetaja ei tea ega oska kaht hindamist eristada. Kui hindamise eesmärk on mingite konkreetsete õppetöö tulemuste üle arvestuse pidamine, on hindamise põhioõbe objektiivsus — s.t kõiki tulemusi tuleb hinnata ühesugustest kriteeriumidest lähtuvalt. Kui aga hindamise eesmärk on õpilaste ergutamine, nt õpimotivatsiooni ja tegutsemisaktiivsuse kasv, enesetunnetuse paranemine jms, on hindamise põhioõudeks kõikvõimalike subjektiivsete tegurite arvestamine. See tähendab, et hindamise kriteeriumiks on igal konkreetset juhul laps ise oma tegevuse ja arengutasemega.

Õpetaja on hindamisel raskustes ka siis, kui ta ei tunne hindamise vormilisi, s.o väljenduslikke võimalusi. See ilmneb näiteks hindamise (s.o hinnete) ja hinnangu vastandamises, S. Amonašvili koolist ja alternatiivkoolidest kui hindamiseta koolidest rääkimises jms.

Hindamine kui koolijõudluse üle arvestuse pidamine

Tavaliselt mõistetakse selle all numbriliste hindepallide panemist. Koolis pannakse hindeid selleks, et pidada arvestust õppetöö tulemuste üle. Hinded arvestusühikutena pole sobivad, sest mõõtühik ei tohi olla hea või halb. Et hindamine on tegelikult väärtuste väljendamine, on ka numbrilistel hindepallidel oma kindel väärtus. Meie lastele on «5» ja «4» väärtuslikud hinded, «1» ja «2» aga pahad. Mõnel teisel maal on see vastupidi. Siin ei aita ka hinde skaala suurendamine — kümnepallisüsteemis säilib hinnete kindel väärtus. Toome võrdluseks näiteks kg ja g, km ja m. Mõõtühikuna ei ole kg parem kui g ning km ei ole parem kui m.

Lahendus võiks olla järgmine: õppetöö tulemuste üle arvestuse pidamine on kaheetapiline tegevus.

1. Igal õppeainel (aga ka selle ala- jaotustel) on oma standard. See on teatud kindlad tulemused, teatud eesmärk, milleni õpilased peaksid jõudma, millest

aru saama, mida selgeks õppima. Tulemuste mõõtmiseks kasutatakse teste, millest igäühel on oma kindel punktiarvestus (nii nagu paljudes ainetes juba on). Igas tunnis on kõige olulisem tegevus õppimine ja õpetamine. See tähendab, et mõõtmisel on mõtet alles pärast seda, kui mingi tervikosa õpitud on, mitte iga tund (praegu on sageli nii, et tunnis kontrollitakse ja hinnatakse seda, mis kodus õpitud, mitte aga ei õpita). Testid peaksid mõõtma vastava õppeaine põhitadmisi ning näitama üldist arusaamist, ainestruktuuri mõistmist.

2. Testiga mõõdetud punktidele antakse kindel väärtus: nii ja niipalju punkte on piisavalt hea (arvestatav hulk) ja nii ja niipalju punkte ei ole piisav (ei saa arvestada). Seda on võimalik teha kahe märgiga: + ja —. Kooli profiilist ja õppeainetest lähtuvalt võiks hinnanguskaalat ka rohkem diferentseerida (nt suurepärase—hea—küllaldane positiivsete astmetena). Õppeaine põhiosade + ja — arvestussüsteem annab lõppkokkuvõttes selge ülevaate iga õpilase töö tulemustest. Märkusena võiks lisada, et kirjalike testide kõrval on soovitatav õpilaste iseseisva töö hindamiseks ja nende suulise väljenduse parandamiseks kuulata nende ettekandeid, arutlusi jms.

Standardid ei tohiks olla nii kõrged, et on jõukohased vaid tippudele. Õpilasel ei tohiks tekkida uppuja tunnet, nii nagu see meie ülekoormatud programmide puhul siiani on olnud. Põhiõppeainete põhiteadmised (antud koolitüübi kesketes õppeainetes) peavad olema jõukohased kõigile selle koolitüübi õpilastele.

On endastmõistetav, et eri koolitüüpidel, nii nagu ka eri kooliastmetel, on omad õppetöö standardid. Loomulikult on need erineva raskusega. See ei tähenda automaatselt, et kergem on halvem ja raskem on parem — kõik oleneb sellest, mille jaoks neid vaja on. Mida vanemaks saab laps, seda rohkem peaks tal olema võimalusi valida alternatiivsete programmide ja standardite seast.

Hindamine kui ergutamine

Me oleme koolides regulaarse hindamisega väärtustanud vaid ühe kitsa koolielu valdkonna — õppetöö tulemused. Kõik muu, mis jääb sellest välja, pole olnud oluline (s.t ei ole kuulunud hindamisele).

Aluseks võttes iseregulatiivse arengu 3 suurt valdkonda — intellektuaalse, afektiivse ja psühhomotoorse — võime öelda, et kahe viimati nimetatud arengusfääri hindamine on siiani olnud tegekkuses kas küllaltki või täiesti ebaoluline.

Afektiivne ehk emotsionaalhinnanguline valdkond tähendab õpilaste põhisuhtumiste kujunemist. Eelkõige tuleks hinnata õpilaste suhtumist õppimisse (töösse), kaastastesse, iseendasse. Hindajaks peaksid olema nii kaasõpilased kui ka õpetajad. Hindamisel on kaheksugune mõte: kaasõpilaste ja iseenda hindamisel suuname sellega lapsi tähelepanema ja arutlema sõbralikkuse, abivalmiduse, hoolsuse, püüdlikkuse jms üle, teisalt peame seda õpitulemustega võrdsest oluliseks. Hoolsuse ja korralikkuse senisest hindamisest erineb see eelkõige selle poolest, et õpilased võivad hindamises osaleda ning teavad täpselt, mis on hindamise kriteeriumiks.

Psühhomotoorne valdkond tähendab õpilaste tahteliste liigutuste kujunemist. Koolis kehtestatud käitumisnorme peab järgima kogu koolipere. Klassis kehtestatud käitumisjuhiste järgi tegutsemise peaks olema kohustuslik kõigile selle klassi õpilastele. On hea, kui õpilased ise tuletavad need reeglid ja ise jälgivad nendest kinnipidamist.

Konkreetsete käitumisnormide puudumine ja õpilaste tegemiste või tegemata jätmiste mitterätkamine õpetaja poolt on halvim, mis koolielus juhtuda võib.

Kui õpitulemusi tuleks mõöta alles siis, kui teatud tervikostast arusaamine tekkinud on, siis õpilaste suhtumiste ja soovitatavate käitumisharjumuste kujunemine nõuab igapäevast ja pidevat reageerimist, tähelepanemist ja hindamist. Halvim on õpetaja ükskõiksus, s.o hindamise puudumine.

Üldistatult võib öelda, et mida noorem on laps, seda enam peaks esiplaanil olema hindamise ergutav funktsioon; hindamise arvestusfunktsioon on oluline alles siis, kui on, mida mõöta.

Hindamine kui õpilase enesetunnetusliku arengu suunamine

Hindamisega on võimalik ja vajalik väärtustada õpilase «mina», tema sise maailma. Sellega aitame kaasa õpilase enesetunnetuslikule arengule — iseendast arusaamisele, iseenda avastamisele. Õpetaja põhiline tegutsemisplaan peaks olema ühesuunaline — näha ise ja aidata lapsel näha oma tugevaid külgi. Kontrollija, puuduste võimendaja, eksimustele reageerija ja karistaja asemel peaks koolis olema lapse julgustaja, toetaja, abistaja, suunaja. Et siinkohal ei ole tegu mitte liialdamisega, näitavad näiteks lastevanematele määratud teadaandmised õpilaspäevikutes.

Hindamine kui kokkuvõtliku informatsiooni edastamine

Regulaarse, jooksva hindamise kõrval on vaja ka kokkuvõtlikku, üldistatud hindamist. Tunnistused peaksid edastama informatsiooni õpilase kõigi kolme arenguvaldkonna kohta.

Üldhariduskool Taanis

MAAJA LAURINGSON

Kohustuslik haridus Taanis hõlmab 9 aastat (vanusest 7 kuni 16). Kas haridus saadakse riigikoolis, erakoolis või kodus, on valiku küsimus, kui vaid vastavate õppeainete õpetamine on garanteeritud. Kohustuslik pole kool, vaid haridus.

Umbes 90% lastest õpib riigikoolis. Igas klassis veedetakse üks aasta, järgmisesse klassi edasimineku ei sõltu edasijõudmisest. On oluline, et õpilane viibib 1. kuni 9. (või 10.) klassini oma eakaaslaste, oma klassikaaslaste hulgas, jagades ühiseid kogemusi kogu õppeajal.

Kuigi alates 8. klassist võib inglise ja saksa keelt ning matemaatikat ja 9. klassist füüsikat/keemiat õppida kahel erineval (põhi- ja edasijõudnute) tasandil, on hariduse üldine suund ühtlustatud õpetamisele. Leitakse, et õpilaste rühmitamine võimekuse järgi ei paranda hariduse kvaliteeti, kuid ühtlustatud tasandil õpetamine toob kaasa positiivse sotsiaalse efekti: ei teki võistlust ega eliiti, kasvavad abivalmidus, sallivus ja koostööruum.

Klassijuhataja

Lisaks sotsiaalsele turvalisusele, mis kaasneb õpilaste mitte-eelistamisele võimekuse järgi, võib Taani õpilane loota ka oma klassijuhataja toetusele ja abile. Igal klassil on üks ja seesama klassijuhataja kas kogu või enamiku õppeajast. Klassijuhataja juhendab igat õpilast individuaalselt, arvestades tema võimeid, oskusi, iseloomu ja tulevikupüüdlusi. Klassijuhataja tunneb väga hästi ka õpilase vanemaid ning kodust miljööd.

Lisaks põhiliste oskuste andmisele on Taani üldhariduskooli ülesandeks iga õpilase isiksuse arendamine eneseusalduse ja küpsuse suunas. See eeldab tihedat kooli ja kodu koostööd, pidevat dialoogi õpetaja, lapsevanema ja õpilase vahel.

Klassijuhataja on kohustatud regulaarselt vanemaid informeerima nii õpilase isiksuse ja sotsiaalse arengu käigust kui ka edasijõudmisest (vähemalt kaks korda aastas). Vestlused toimuvad kõigi kolme osapoole — õpetaja, lapsevanema ja õpilase — osavõtul.

Tavaliselt peetakse aastas üks lastevanemate üldkoosolek, kus arutatakse vastava klassi õppeprobleeme ja klassivälise tegevuse võimalusi. Mitteformaalsed, n-ö seltskondlikud kogunemised toimuvad mitmesugustel asjaoludel, nagu näiteks jõulupühadeks kaunistuste valmistamine, piknikud või klassiõhtud koos laste, vanemate ja õpetajatega.

7. klassis soovivad klassijuhataja õpilasele ja vanematele, millist õppeainet võiks õpilane õppida 8.—10. klassis põhi-, millist edasijõudnute tasandil. Konsultatsioonid toimuvad ka kutsevaliku küsimuses. Õpetaja aitab õpilasel ja vanematel otsustada, mis sobib õpilasele kõige paremini: kas õpingute jätkamine 10. klassis (mittekohustuslik), keskkoolis, kutsekoolis või hoopis tööleasumine.

Õpilaste arv üldhariduskooli ühes klassis ei tohi olla enam kui 28. Tegelikult on klassid tublisti väiksemad, umbes 18 õpilasega. Taanis arvatakse, et ideaalne arv oleks 21—22 õpilast ühes klassis.

Õpetaja ja õpilane

Taani üldhariduskooli seadus 1975. a määrab eraldi paragrahvis ära õpetaja õiguse vabadusele metoodika valikul ja õpilase õiguse iseseisvusele ning otsuste tegemisele. Õpilasel pole mitte ainult õigus, vaid lausa kohustus osaleda koolielu puudutavate otsuste tegemisel. Koos õpetajaga arutavad õpilased õpetuse sisu, vormi ja metoodika küsimusi, ka kooli lõpueksameid. Tunniplaanis on igal nädalal klassijuhatajatund (*free class discussion*), kus kõike seda (7. ja 8. klassis ka kutsevalik) arutatakse. Lisaks sellele on igas koolis, kus vähemalt 5. klass ja vanemad klassid, õpilaste nõukogu, kes tegeleb kõigi õpilaste huvisid puudutavate küsimustega. Õpilaste nõukogud vahendavad õpilaste huvisid mitte ainult kooli juhtkonnale, vaid ka linna või maakonna haridusjuhtidele.

Suhtlemine õpetaja ja õpilase vahel on vaba ja ebakonventsionaalne. Õpetaja vestleb õpilasega kui võrdse vestluspartneriga, kuulates alati ära tema arvamuse.

Iseseisvuse ja otsustamisõiguse kogemus on vajalik demokraatliku riigi tulevasele kodanikule.

Distsipliin

Koolisese distsipliini kindlustavad suured eelpool toodud tegurid ja mitte niivõrd sanktsioonid, mida kool võiks kasutada. Kehaline karistus on Taani koolis keelatud. Kõige tõsisemad karistused võiksid olla õpilase koolist eemaldamine üheks nädalaks või õpilase üleviimine teise klassi või kooli. Kool ei tohi püüda õpilasest vabaneda. Kool on kohustatud looma niisuguse atmosfääri, et õpilaste suhtumine õppimisse ja õpetajatesse oleks kantud turvatundest ja vastastikusest lugupidamisest.

1. klass	2. klass	3. klass	4. klass	5. klass	6. klass	7. klass	8. klass	9. klass	10. klass	
Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika	Taani keel Aritmeetika/matemaatika Kehaline kasvatus Kriitlik õpetus Kunstipeetus Muusika
Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	Õmbustus Puutöö Kodumajandus	
Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	Inglise keel	
Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	Füüsika/keemia	
Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	Ühiskonnapeetus	
Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	Saksa keel	
Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	Prantsuse keel	
Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	Ladina keel	
Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	Masinakiri Fotograafia Draama Film	
Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	Autopeetus Kutsepeetus Arvutiõpetus	

midagi keel võib pakkuda.

midagi keel peab pakkuma.

mittekohustuslikud õppeained.

midagi keel võib pakkuda.

midagi keel peab pakkuma.

Kohustuslikud õppeained.

ÜLDHARIDUSKOO LIS ÕPETATAVAD ÕPPEAINED

Tõnnipöör on ka
gambolane klassijuhataja
tang (free class discussion)
kus arutatakse kõiki
elukeskumid käsitledes.



Kui on tegemist äärmiselt asotsiaalse käitumise juhtumiga, peetakse nõu kooli psühholoogiga ja vajadusel rakendatakse ravi või spetsiaalset abiõpetust.

Taani üldhariduskoolis on põhjuseta puudumiste arv tühine ja koolist lahkub ainult mõni õpilane. Kooliväsimuse all kannatavatele noorukitele on alternatiivse õppimise võimalusi piisavalt. Süsteem on küllalt paindub võimaldamaks õppeprogrammivälisest tegevust. Tunniplaani võib vajadusel kõrvale jätta ja asendada prak-

tilist laadi tootmis- või kunstialase tegevusega või seminari-tüüpi õpetusega. Eriti väsinud õpilastele võimaldatakse tööpraktikat farmides, laevadel, tootmises. Ka eraettevõtjad pakuvad «hariduslikku» tööd.

Eksamid

Üldhariduskool pakub eksameid kahel tasandil: lõpueksam (*Afgangsprøve*) ja lõpueksam edasijõudnute tasandil (*Udvidede Afgangsprøve*).



Lõpueksami võib sooritada nii 9. kui ka 10. klassi lõpul. Eksameid on järgmistes ainetes: taani keel, aritmeetika/matemaatika, inglise keel, füüsika/keemia, saksa keel, prantsuse keel, ladina keel (ainult 10. klass lõpul). Nendele eksamitele võivad registreeruda kõik õpilased, sõltumata sellest, kas nad on õppinud ainet põhj- või edasijõudnute tasandil.

Võimalik on sooritada eksameid ka niisugustes ainetes (koolides, kus neid õpetati): õmblustöö, puutöö, kodumajandus ja masinakiri.

Lõpueksamit edasijõudnute tasandil saab sooritada ainult 10. klassi lõpul ja ainult järgmistes ainetes: taani keel, aritmeetika/matemaatika, inglise keel, saksa keel, füüsika/keemia. Neli viimast eksamit saavad sooritada ainult need õpilased, kes õppisid neid aineid edasijõudnute tasandil.

Et kindlustada ühtne standard, on välja töötatud ühtsed eeskirjad kõikide eksamite sooritamiseks. Seetõttu on ka kirjalike eksamite küsimused ühesugused kogu maal ja neid hinnatakse tsentraalselt.

Lõpueksam ei ole kohustuslik. Õpilane ise otsustab (pärast nõupidamist õpetajate ja vanematega), kas ta soovib eksamit sooritada või mitte. Üldiselt õpilased soovivad eksamit sooritada neis aineis, mida nad on kuulnud (erandiks on füüsika/keemia, millest nii mõnedki loobuvad).

Lõpueksami igat õppeainet hinnatakse eraldi, tulemusi ei võeta kokku keskmiseks hindeks. Ebaõnnestunud eksami tulemuseks ei ole koolist väljalangemine. Ent ebapiisav eksamihinne võib takistada õpingute jätkamist keskkoolis või kõrgkoolis.

Lõpueksamite hindamiskaala

13 — erakordselt originaalse ja hiilgava esituse eest,

11 — originaalse ja hiilgava esituse eest,

10 — hiilgava, kuid ebakindla esituse eest.

9 — hea, pisut üle keskpärase esituse eest,

8 — keskpärase esituse eest,

7 — pisut alla keskpärase esituse eest.

6 — pisut ebakindla, kuid enam-vähem rahuldava esituse eest,

5 — ebakindla ja ebarahuldava esituse eest,

03 — väga ebakindla, ebapiisava ja ebarahuldava esituse eest,

00 — täiesti vastuvõetamatu esituse eest.

ERAKOOLID

Taani haridussüsteemi demokraatlikkuse ilminguks on võimalus valida oma lapsele kool, mis meeldib. Kui üldharidussüsteemi koolid ei vasta maitsele, on võimalik valida mitmete erakoolide vahel. Ja kui ka nende hulgast sobivat ei leia, võib avada oma kooli. Riik maksab 85% kulutustest. Esimesel aastal peab olema vähemalt 12 õpilast, järgmisel 20 ja edaspidi vähemalt 28. Erakoolide traditsioon on Taanis vana. Esimese taolise rajas Christen Kold 1851. aastal. Erakoole tehakse peamiselt pedagoogiliste, poliitiliste või sotsiaalsete eelistuste põhjal. Taanis ei peeta erakooli õpilasi eliitiks. Nendel õpilastel pole soodustusi keskkooli või kõrgkooli pääsemisel. Umbes 10% õpilastest õpib erakoolides.

Õppeteksti mõistetavuse uuringud Saksamaal

JAAN MIKK, TÜ professor, pedagoogikadoktor

Kool areneb meil oodatust hoopis aeglasemalt. Kas pole üheks põhjuseks see, et mõned olulised probleemid on teisejärgulisena tagaplaanile jäetud. Üks võtmeprobleeme on õppekirjanduse koostamine. Vajame uut hariduse sisu, mis õpikutes oleks metoodiliselt otstarbekalt ja seejuures mõistetavalt esitatud.

Vaatleme alljärgnevas saksa teadlaste soovitusi mõistetava õppeteksti koostamiseks. Need uurimistulemused pakuvad huvi, kuna endisel Lääne-Saksamaal on välja töötatud teooria, mida meil varem tutvustatud pole. Saksakeelses kirjanduses on viimasel ajal ilmunud ka loetavuse valemite alaseid uuringuid (1, 12), kuid need pole valdavad.

Eneserahustuseks võime lugeda, et Saksamaalgi on õppetekstid liiga keerukad. Isegi kõrgharidusega vanemad ei suuda oma laste õpikuist pahatihti aru saada. Õpikute keerukus on 1—2 klassi võrra suurem kui antud vanuseastmele sobiv (12). Selline õpikoormus võib saksa teadlaste arvates põhjustada arusaamatusi õpilaste ja õpetajate suhetes. Keerukate õpikute autorid usuvad, et nende aine on sisult keeruline ja seda polegi võimalik lihtsalt esitada. Tegelikult on õpikud enamjaolt rasked just materjali keeruka esituse laadi tõttu.

Võrdlesin mõnda peatükki eesti- ja saksakeelseis füüsikaõpikuis. Endise Lääne-Saksamaa õpik oli hiilgavalt illustreeritud, selles oli hulgaliselt konkreetseid näiteid, aga lauseehitus oli keeruline. Endise Ida-Saksamaa õpikus olid laused lihtsad, aga esitus abstraktne ja terminirohke nagu meilgi. Seega on teistelt õppida kõigi maade õpikute koostajail.

Tekstide mõistetavuse uurimise põhi-meetodiks Saksamaal on eksperthinnangud.

Algselt oli uurimise loogika järgmine. Kümme eksperti hindasid kaheksateistkümne tunnuspaari alusel õppetekste. Erinevate ekspertide hinnangud langesid üsna hästi kokku. Tunnuste vahel tehti korrelatsioon- ja faktoranalüüs, millest selgus, et tekste võib iseloomustada nelja põhiomadusega: lihtsus, struktureeritus, lühidus, köitvus (*Einfachheit, Gliederung-Ordnung, Kürze-Prägnanz, Anre-gende Zusätze oder Zusätzliche Stimulanz*) (9; 10). Nende omaduste muutmiseks on antud soovitusi, mille rakendamine tekstide ümbertöötamisel on tõepoolest tõstnud nende efektiivsust.

Vaatleme teksti nelja põhiomadust lähemalt.

Mõistetavuse esimese põhiomadusena nimetatakse teksti lihtsust. Selle alla kuuluvad järgmised omadused: lihtne esitus, lühikesed ja lihtsad laused, tuntud sõnad, konkreettus, piltlikult ettekujutatav, erialatermineid selgitav (11, lk 15). Kuidas nende omaduste järgi teksti mõistetavaks muuta? Selleks annab hulgaliselt soovitusi N. Groeben (9, lk 223—234).

1. Lühemad sõnad on paremini mõistetavad, kuna need keeles tihti esinevad. Sageli tarvitavad sõnad lühenevad, näiteks televiisor — teler. Siin varitseb autorit aga ka oht: sagedatel sõnadel on reeglina mitu tähendust. Õpiku autor tarvitab sõna ühes tähenduses, õpilasele meenub aga kõigepealt teine tähendus ja tekivadki mõistmisraskused.

2. Tihti esinevate sõnade mõistmise aeg on lühem. Seda on näidanud katsed nii inglise- kui ka eestikeelsete tekstide puhul. Kui aga sõna õnnestub kiiremini oma tähendusega seostada, mahutab lühiajaline mälu rohkem teksti ja seda on võimalik täielikumalt mõista.

Teadmiste kiire spetsialiseerumine on kaasa toonud hulgaliselt erialatermineid, mille hulk keeles ületab mitmekordselt üldkeele sõnade arvu. Erialaterminid, aga ka võõrsõnad esinevad keeles harva ja nende tarvitamisega tekstis peab ettevaatlik olema. Kasutatud uusi sõnu on vaja selgitada — see soovitus tuleneb teksti lihtsuse ühest ülalnimetatud omadusest.

Keeles sageli esinevad sõnad soodustavad mõistmist, aga vähendavad huvi teksti vastu. Seda on näidanud katsed inglise- ja venekeelsete materjalidega. Seega siis tuleks huvi stimuleerimiseks ka vähem tuntud sõnu teksti võtta, loomulikult mõõdukalt.

3. Konkreetseid, piltlikud sõnad tekitavad lugejal ettekujutusi ja soodustavad õppimist, sest kujundimälu on inimestel reeglina mahukam ja püsivam kui abstraktne, verbaalne mälu. Kujutlusi tekitavatele sõnadele reageerivad inimesed kiiremini. Piltlikud kujutlused tekitavad, kui teksti tuuakse konkreetseid näiteid ja võrdlusi. Piltlikud võrdlused on efektiivsed, kui nendega selgitatakse abstraktset objekti ja lisatav võrdlus ise on konkreetne.

4. Näitlikustamine piltide ja jooniste abil on hea võimalus kujutluste tekitamiseks. Sellest hoolimata ei soodusta osa illustratsioone teksti omandamist. Kui

joonis on tekstile lihtsalt täienduseks, pole sel teksti mõistmisele mõju. Mõistmist soodustavad illustratsioonid, mis aitavad teksti struktureerida, täiendavaid seoseid moodustada. Värvilised illustratsioonid on õpilastele meeldivamad, kuid värvide mõju materjali mõistmisele on küsitav.

5. Isikuid tähistavaid sõnu on soovitud tekstides kasutada juba vähemalt poole sajandi vältel, alates ajast, mil R. Flesch avaldas oma inimliku huvitava valem. Selleks tuleks materjal esitada mina-vormis, rääkida inimestest, kes tegid avastusi ja võitlesid nende rakendamise eest. On ju romaanid huvitavamad kui õpikud ja romaanides kujutatakse, kuidas inimesed töötasid ning armastasid.

Ühes uurimuses selgus, et umbisikulises tegumoes kirjutatud teksti hindasid lugejad hoopis objektiivsemaks kui isikulises tegumoes kirjutatud. Kas see on aga piisavalt kaalukas põhjus umbisikulise tegumoe eelistamiseks?

6. Lühemad laused soodustavad teksti mõistmist. Liiga pikk lause ei mahu korruga õpilase operatiivmälusse ja mõistmiseks peab ta seda lihtsustama. Arvukates katsetes on selgunud, et lausete oskuslik lühendamine soodustab tekstist arusaamist.

Liitlausetest on eriti keerukad need, kus kõrvallause asub pealause osade vahel. Lauselühend on kõrvallausest tavaliselt lühem ja võiks arvata, et lauselühendit mõistetakse paremini. Tegelikult ei tasu kõrvallauset lauselühendiks kokku suruda, sest nii läheb kaduma ühe osalause elav süda — tema öeldis. Seetõttu teksti mõistmine raskeneb.

7. Öeldis mõjutab lause struktuuri ja sellega ka mõistmist. Inglise keele puhul on eksperimentaalselt leitud järgmine lausete järjestus keerukuse kasvamise alusel: 1) isikulise tegumoe jaatav lause, b) küsilause, c) umbisikuline lause, d) eitus, e) eitav küsimus, f) eitav lause umbisikulises tegumoes, g) küsilause umbisikulises tegumoes, f) eitav, umbisikuline küsimus. Selline järjestus on üldjoontes kooskõlas N. Chomsky transformatsioonigrammatikaga, aga ilmselt võivad siin olla väikesed keelest tingitud erinevused.

Mõistetava teksti **teine põhiomadus** — **struktureeritus** — on iseloomustatav järgmiselt: osadeks jaotatud loogiline, ülevaatlik, oluline ja ebaoluline on hästi eristatud, põhiidee tuleb selgelt esile (11, lk 16). N. Groeben tõlgendab seda teksti põhiomadust veidi laiemalt (lk 234—267).

1. Teksti paremaks omandamiseks soovivatatakse kasutada selle ees eelstruktureerijaid (*Advance Organisers*). Need on õpitava materjali üldideed või selle põhi-

erinevused varem tuntust. Eelstruktureerijate teoreetiliseks põhjenduseks on D. P. Aushubeli õpiteooria. Nende efektiivsust on eksperimentaalselt korduvalt kontrollitud ja saadud mõneti vastuolulisi tulemusi. Kokkuvõttena jõuab N. Groeben järeldusele, et eelstruktureerijad soodustavad materjali omandamist, eriti selle ülekannet. Eelstruktureerijaid on soovitatav kasutada raskema ja mahukama teksti (peatüki) puhul.

2. Õpieesmärkide formuleerimist teksti ees peetakse õppimist soodustavaks võtteks, kuna eesmärgid näitavad õpilasele, mida õppida, ja on õpitulemuste hindamise aluseks. Tõepoolest, katsed on näidanud, et eesmärkides fikseeritud teksti osad omandatakse paremini. Samal ajal aga halvendab eesmärkide formuleerimine ülejäänud teksti omandamist ja pikendab õpiaega, mistõttu õppimise efektiivsus pigem langeb kui tõuseb (8). Kui õpieesmärgid formuleerida, siis võimalikult üldisel kujul.

3. Allakriipsutused tekstis parandavad esiletõstetud materjali omandamist, need ei soodusta aga täiendava informatsiooni vastuvõttu. Hästi lugejad saavad allakriipsutustest rohkem kasu kui väiksema lugemisoskusega õpilased. Lihtne esiletõstmine on mõjusam kui mitmeliigiline. Pikematel tekstidel on allakriipsutused olulisemad.

Analoogiline mõju peaks tekstis olema alapealkirjadel ja ääremärkustel, kuigi neid laialtlevinud tekstikujundusvahendeid on mõistmise soodustamise aspektist vähe uuritud.

4. On loomulik arvata, et küsimused enne tekstilõiku soodustavad selles esitatud omandamist. Katsed seda arvamust aga kinnitanud ei ole. Sisu kohta esitatud küsimused enne teksti ennast ei mõju ei põhi- ega täiendava materjali omandamisele. Seevastu küsimused pärast tekstilõiku soodustavad omandamist. Need küsimused peaksid olema konkreetseid, faktidele suunatud.

Küsimused tekstis pikendavad selle õppimise aega, kas aga õppimise efektiivsus seeläbi langeb, pole teada.

5. Kokkuvõtte teksti või selle osa lõpul peaks veel kord esile tooma vaadeldud mõistete vahelised seosed. Seega jäägu kokkuvõtte esitatuga samale üldistatuse tasemele. Taolised kokkuvõtted soodustavad teksti omandamist. Kui kokkuvõtte on esitatud tekstist kõrgemal abstraktsuse tasemel, siis see teksti omandamisele ei mõju. N. Groeben soovib kokkuvõtteid esitada faktiküsimuste vormis.

Kokkuvõtteid pikendavad teksti omandamise aega.

Mõistetava teksti **kolmas põhiomadus** — **lühidus** — erineb eelmistest selle

poolest, et siin pole hea kumbki äärmus.

Lühidus-paljusõnalisus haarab järgmised tunnuspaa-rid (11, lk 17):
liiga lühike — liiga pikk
piirdub olulise-
ga — palju ebaolulist
kokkusurutud — üksikasjalik
õpiesmärgile kontsenteeritud — teemast kõrvalekalduv
iga sõna on vajalik — palju võiks ära jätta

On ilmne, et paljusõnaline õppetekst koormab õpilased üle liigse mahu ja detailsusega. Samal ajal pole ka täiesti kontsenteeritud tekst vastuvõetav, sest selle järgi ei saa õpilased materjalist aru, ei suuda õpitavat rakendada. Järelikult on parim mingi sobiva detailsusastmega tekst.

Teksti lühiduse-paljusõnalisuse arvulise koondnäitajana soovib M. Baumann kasutada kontsenteerituse indeksit (2, lk 130). Selle leidmiseks tuleb kõigepealt antud õpiteksti põhisisu võimalikult lühidalt kirja panna. Saame baasteksti. Õppeteksti kontsenteerituse indeksiks on nüüd õppeteksti ja vastava baasteksti sõnade arvude suhe.

M. Baumann andis õpilastele mitmesuguse kontsenteerituse astmega tekste. Katsetest selgus, et iseseisvaks õppimiseks on parim tekst, mis on vastavast baastekstist ligikaudu 5 korda pikem. Kordamiseks on parim tekst, mille kontsenteerituse indeks on 3, seega siis vaid kolm korda baastekstist pikem. Sellised keerukuse optimumid ilmnevad aga kõige selgemalt keskmise raskusega tekstide puhul. Kergetel ja rasketel tekstidel oli kontsenteerituse mõju omandamisele väike või puudus hoopis (2, lk 138).

Kuidas on võimalik teksti kontsenteeritust muuta? Selleks annab M. Baumann üsna pika võtete loetelu. Baasteksti laiendamiseks on kasutatavad järgmised võtted (2, lk 123—125).

A. Kordused.

- Sama mõtte kordamine teiste sõnadega.
- Väite kordamine valemi või skeemi abil.
- Varem õpitu meenutamine uue materjali edasivõtmisel.

B. Täpsustused.

- Konkretiseerimine näidete või detailide lisamisega.
- Sarnasuste ja erinevuste väljatoomine võrdlustel.
- Omaduse puudumise konstateering.
- Erinevate nähtuste seoste esiletoomine.
- Hüpoteeside püstitamine.
- Meetodi selgitus.
- Uute terminite sissetoomine.

C. Ettevalmistavad, kaasnevad ja kokku-

võtvad laused.

- Eesmärgipüstitus.
- Vaatlusele ja kaasamõtlemisele kutsuvad laused.
- Hinnangud.
- Motiveerimine teadmiste kasutuspiirkonna esiletõstmisega.

Mõistetava teksti viimaseks põhiomaduseks on kõitvus, mille alla kuuluvad huvitavus, vaheldusrikkus, erutavus, isikustatus (11, lk 18). Selle omaduse saavutamise teed on eri autoritel erinevalt esitatud.

J. Langer, F. Schultz v Thun ja R. Tausch peavad siin oluliseks otsest kõnet, retoorilisi küsimusi, elulisi näiteid, otsest pöördumist lugeja poole, inimeste esiletõstmist, võluvaid sõnu, vaimukaid sõnastusi, informatsiooni edastamist jututuse käigus (11, lk 19).

N. Groeben tõstab esile tunnetuskonflikti, toetudes L. Festingeri kognitiivse dissonantsi teooriale. Selle kohaselt on teksti kõitvuse saavutamiseks oluline näidata vastuolu õpilase varasemate teadmiste ning uue informatsiooni ja ka uue informatsiooni üksikute elementide vahel. On otstarbekas pakkuda tekstis erinevaid alternatiive tekkinud probleemide lahendamiseks. Huvi tõstmiseks on oluline esitada uudseid ja üllatavaid momente. Viimasena nimetab N. Groeben, et keerukam tekst võib õpilast motiveerida selles sisalduvaid arusaamatuid kohti uurima. Eksperimendid pole aga seda arvamust kinnitanud. Ilmselt asub õpilane teksti keerukaid kohti endale selgitama ainult siis, kui tal selle aine vastu on eelnevalt tugev õpimotivatsioon välja arenenud (9, lk 267—270).

Kõige täielikuma õppimist stimuleerivate tekstielementide loetelu on esitanud M. Baumann (2, lk 201—202).

A. Õppimist stimuleerivad sisuelemendid.

1. Õpitava ühiskondliku tähtsuse näitamine.
2. Praktikaga seostamine.
3. Seostamine õpilastele tuntuga, nende elamustega.
4. Isiklike perspektiivide näitamine.
5. Lähtumine vanusele omastest vaadetest, huvidest, vajadustest.
6. Ajaloolise tausta esitamine.
7. Probleemide ja vastuolude esiletõmine.
8. Õpitava uudse, ilu ja elegantsi näitamine.
9. Üleskutsed vaatlustele, eksperimenteerimisele, kaasamõtlemisele.
10. Huumor, nali, imestus.

B. Õppimist stimuleerivad stiilielemendid.

1. Pöördumine õpilase poole Sina või Teie vormis.
2. Vanusele vastav väljendusviis.

3. Jõukohane lauseehitus ja mõistete tarvitamine.
4. Hinnangud õpitavale.
5. Kujundeid loov väljendusviis.
6. Aine probleemne esitus.
7. Emotsionaalne keel.

Eeltoodud võtteid kasutades on võimalik informatiivset õppeteksti muuta huvitavamaks, kõitvamaks, erutavamaks. Teksti kõitvus on tema positiivne omadus, aga siiski ei tasu vastavate võtetega tekstis liialdada. Kõik täiendavad elemendid lõhuvad teksti loogilist struktuuri ja lisavad sellele pikkust. Väga erutava teksti puhul võib selle sisu omandamine hoopis väheseks jääda. Seetõttu on parim keskmine kõitvustasemega tekst. I. Langer, F. Schultze v Thun ja R. Tausch täpsustavad, et lihtne ja hea struktuuriga tekst võib kõitvam olla. Keerukal ja halva struktuuriga tekstil on kõitvus negatiivne omadus (11, lk 24).

Kokkuvõttena esitame parima teksti omadused hinnanguaknana, kus ++ tähendab vastava omaduse väga tugevat esinemist, 0 selle omaduse (ja ka tema vastandi) puudumist (11, lk 24).

Lihtsus ++	Struktureeritus ++
0 või + Lühidus	0 või + Kõitvus

Näeme, et parim on võimalikult lihtne ja struktureeritud, ent mõõduka lühiduse ja kõitvusega tekst.

Sellela lõpetame mõistetava teksti omaduste ja nende muutmiskiiside vaatluse. Kas aga neid soovitusi jälgides on võimalik tõepoolest koostada mõistetavaid tekste? Sellele küsimusele vastamiseks on tehtud üsna palju katseid, kus õpilased on teksti sisu õppinud ja siis selle kohta küsimustele vastanud. Katsed on näidanud, et lihtsamaid, paremini struktureeritud tekste mõistetakse üldiselt paremini. Tänu tekstide optimeerimisele mõisteti ja jäeti sisu 50% võrra paremini meelde (11, lk 146). Mõistetavat teksti omandatakse paremini ja see püsib kauem meeles (11, lk 50). Teksti kõitvuse saavutamise vahendid soodustavad mõistmist ainult siis, kui tekst on hästi struktureeritud.

Halvasti mõistetavatel tekstidel olid — kõigil puudujäägid esimeses põhiomaduses — lihtsuses. Puudusi lihtsuses põlnud

võimalik tasakaalustada ei hea struktuuri ega optimaalse lühidusega. Teksti kõitvuse elemendid vähendasid sisu mõistmist isegi lihtsatel tekstidel, kui nende struktuur oli ebaselge ja need olid paljusõnalised (11, lk 139).

Katsed näitasid veel, et kõikidel võimekus- ja haridusgruppidel soodustas teksti mõistetavuse paranemine selle omandamist samal määral. Tekstid on rasked mitte raske sisu, vaid halva ülesehituse tõttu (11, lk 146—147).

Need on Müncheneri koolkonna (11) teadlaste katsete tulemused. Imselt eristasid nemad esimestena mõistetavuse nelja põhiomadust ja on teinud hulgaliselt treeninguid, kus soovijad on saanud õppida arusaadavamalt kirjutama. Treeningud on olnud edukad. Meil Eestis on lähedast tööd suulise kõne mõistetavuse arendamiseks teinud T. Lehtsaar (10).

Eelnevast lähtub, et Müncheneri koolkond peab kõige tähtsamaks teksti mõistetavuse omaduseks lihtsust. Ka meie katsed on seda näidanud. Meie õppetekstid on liiga keerulised, et nende teised omadused saaksid hakata mõju avaldama.

Müncheneri koolkonna terminoloogiat kasutavad mitmed teadlased, andes neile aga veidi teise sisu (14). Imselt sellega ongi seletatav, et N. Groeber peab mõistetava teksti kõige tähtsamaks omaduseks struktureeritust (9, lk 196—197). Eespool nägime, et tal on see põhiomadus ulatuslik. Sellest hoolimata tuleb märkida, et saksakeelses kirjanduses ei kasutata õppetekstide struktuuri uurimiseks ei graafe ega maatrikseid, millega meil on saavutatud häid tulemusi (A. Töldsepp, M. Lepik, H. Kukemelk).

Neli põhiomadust pole saksakeelses kirjanduses ainus lähenemine mõistetavale tekstile. Selle kõrval on prof M. Baumann juhtimisel uuritud, millised kohad õppetekstides valmistavad õpilastele mõistmisraskusi, ja antud siis soovitusi mõistetava teksti koostamiseks (3; 4; 7). Mõistetava teksti reegleid on saksa keele jaoks sõnastatud varemgi (5; 13). Käesoleva artikli maht ei võimalda neil aga peatuda.

Lõpetuseks veel üks mõte meie põhiautoreilt. Treeninguta suudavad vaid vähesed selgelt kirjutada. Ainult artikli või raamatu lugemisest sellel teemal ei piisa. **Tuleb harjutada!** (11, lk 155.)

Kirjandus

1. Bamberger R., Vanecek E. Lesen — Verstehen — Lernen — Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Jugend und Volk, Diesterweg Sauerlander, 1984, 199 S.

Epileptoidne tüüp

ASTRID NEEME, EHA dotsent, pedagoogikakandidaat
ILMAR EBBER, TPedI vanemõpetaja

Epileptoid pole see, kes põeb epilepsiat.

A

rgu viigu tüübi nimetus lugejat mõttele, et see tüüp võib haigestuda epilepsiasse ehk lange-tõppe või põeb seda. Nimetus tuleneb sellest, et epileptoidi iseloom sarnaneb epilepsiat põdeva inimese omaga. Sarnased jooned on hüpersotsiaalsus, reageeringute jõulisus, jäikus ja kangekaelsus käitumises, kalduvus äkkvihale ja vägivaldale. Haigust ennast aga epileptoidil pole.

Epileptoidi käitumine sarnaneb auroklataga, mis kaua keema läheb ja lõpuks lõhkeb.

Epileptoidi tähtsamad tunnused, mis aitavad teda paremini ära tunda ja mõista, on esiteks kalduvus langeda kurja masendusmeeleollu, mis võib kesta tunde ja päevi aeg-ajalt tugevnedes ja nõrgenedes. Seda meeleolu ei kutsu esile välised sündmused, vaid see tuleneb epileptoidi enda psüühikast. Aegapidi kasvab pinge väljakannatamatuks. Epileptoidi teiseks iseloomulikuks tunnuseks on reageeringute jõulisus ja kestus. Viimane tuleneb tema psüühika rigiidsusest ehk jäikusest. Epileptoidi pingetõus lõpeb äkkviha vallandumisega, ka vägivaldaga. Tema viha-hoog on hirmu oma tugevuses ja püsivuses — rahunemist ei tule niipea. Jääb mulje ootamatust ja põhjendamatu kallaletungist, kuid tegelikult on vägivallapurse juba päevi kestnud pingetõusu vallandumine. Litško võrdleb epileptoidi

Epileptoidile omased iseloomujooned võivad ilmnedagi juba esimestel eluaastatel.

Epileptoid kompenseerib oma inertsust väiklase korraarmastusega.

aurukatlaga, mis kaua keema läheb ja siis lõpuks lõhkeb. Ohvriks, kellele kogunenud raev välja valatakse, võib saada iga juhuslik ettesattuja. Purske põhjuseks võib olla aga juhuslik epileptoidi häiriv asi, nn viimane piisk karikasse.

Nagu kõigil aktsentueeritud iseloomu-tüüpidel on ka epileptoidi kujunemisel teatud määral sünnipärane alus. Osal niisugustest lastest ilmnevad need jooned juba esimestel eluaastatel. Nad võivad tundide kaupa nutta, ilma et neid saaks kuidagimoodi rahustada. Näiteks võib selline laps tühisel põhjusel kaua vihaselt nutta ja raevukalt oma voodi võret närida ning raputada. Varakult võivad ilmnedagi sadistlikud jooned: loomade piinamine (näiteks tõmbab kärbsel ükshaaval tiibu ja jalgu ära) ja väiksematele ning nõrgematele liiga tegemine. Torkab silma võimuiha. Nad ei rahuldu liidriks olemisega, vaid püüavad kehtestada oma reeglid suhtlemises ja mängudes, sealjuures alati omakasust lähtudes.

Juba varases lapseas võib epileptoidil märgata väiklast korraarmastust, mis jääb talle omaseks kogu eluks. Arvatakse, et sellega kompenseerib epileptoid üht oma puudust — inertsust. Inertsuse tõttu ei tule ta toime kiirelt muutuvates

2. Baumann M. Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1982, 280 S.
3. Baumann M., Geiling U., Nestler K. Katalog Verständnishem-mender Textmerkmale («Störstellenkatalog»). — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1987, Heft 56, S. 36—55.
4. Baumann M., Eckenhoff M., Geiling U., Nestler K. Beispielsammlung für weniger und besser verständliche Lehrtexte. — Informationen zu Schulbuchfragen, 1987, Heft 56, S. 60—109.
5. Faulseit D. Gutes und schlechtes Deutsch. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1965, 135 S.
6. Geiling U. Untersuchungen zur Anschaulichkeit von Lehrbuchtexten. — Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, Heft 38, S. 45—62.
7. Geiling U. Quantitative Ergebnisse der Untersuchung von verständnishem-menden Stellen in Lehrtexten. — Informationen zu Schulbuchfragen, 1987, Vol 56, S. 56—59.
8. Groeben N. Die Lernzeit beim Lernen aus Texten. — Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München-Wien-Baltimore, Urban and Schwarzenberg, 1981, S. 226—247.

9. Groeben N. Leserpsychologie: Text-verständnis — Textverständlichkeit. Aschendorff Münster, 1982, 359 S.
10. Kõne mõistetavus ja selle arendamine. Töövihik. Koostaja T. Lehtsaar. Tartu, TÜ, 1988, 29 lk.
11. Langer I., Schulz v Thun F., Tausch R. Sich verständlich ausdrücken. 2. völlig neuarbeitete Auflage. München, Ernst Reinhard Verlag, 1981, 168 S.
12. Ludwig M. Lehrtexte im Vergleich. Erfurt, 1990, 14 S. Manuskript.
13. Strietzel H. Zur sprachlichen Gestaltung von Schulbuchtexten. — Sprachpflege, 1969, Nr 7, S. 135—142.
14. Tergan S. O. Ist Verständlichkeit gleich Textverständlichkeit? Überprüfung der Vergleichbarkeit zweier Verständlichkeitskonzepte. — Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München-Wien-Baltimore, 1981, S. 334—366.

olukordades. Jääb üle muuta olukorrad stabiilseteks. Seda teeb epileptoid talle omasel jõulisel viisil, kehtestades endale ja teistele ranged korranõuded. Ta hoiab oma rõivad, tööriistad äärmises korras, kusjuures kord peab kehtima korra pärast.

Enamikul epileptoididest kujuneb akt-sentueeritus välja puberteedias. Selles eas võivad konfliktid tekkida nii kurja masenduseleolu afektiivsel lahendumisel kui ka võimuiha, kangekaelsuse ja julmuse pinnal. Konfliktides käitub epileptoid eriti jumalt ja hoolimatult, viha võib üle minna taltsutamatuks märatsemiseks. Ta võib lüüa isegi oma ema või vanaema.

Puberteedialistele epileptoididele on iseloomulik grupeerumine. Eelistatakse kuulumist nooremate ja nõrgemate gruppi, kus on kerge võimu haarata. Võimu kätte saanud, kehtestavad nad hirmuvalitsuse, milles epileptoidi inerttsuse tõttu kehtivad muutumatud reeglid.

Epileptoidid on väga vastuvõtlikud hasartmängudele. Iseloomulik on tugev seksuaalsus, mis alati seostub armukadedusega. Epileptoidne murdealine tunnetab ennast ühekülgset. Ta tunnistab, et tal on hea isu, sügav uni ja raske ärkamine, kõrge seksuaalne pinge. Ta võtab omaks ka armukadeduse ja selle, et «närv viskab üle». Aga seda, et ta ise on julm, ülekohtune, kangekaelne ega oska teistega arvestada, ta ei mõista. Viga on tema arvates ikkagi teistes.

Selle tõttu on konfliktid epileptoidiga

paratamatud. Temaga suhtlemisel peab jätkuma külma verd ja kannatlikkust. Tuleb hoiduda «viimase piisa» lisamisest. Sellega saab lähenevat konflikti mõnevõrra edasi lükata. Ka andestada tuleb talle palju, lootmata, et ta kunagi mõistab enda tehtud ülekohtu.

Epileptoidse lapse kasvatamine on raske. See nõuab lapsevanemalt suurt enesevalitsemist ja mõistmist. Tuleb aru saada, et laps on võimetu vältima pingetõuse ja nende tagajärjel tekkivaid ägedaid ning kestvaid «mahalaadimisi».

Kasvatus peaks suunduma kahele teele. Esiteks — tugev eetilise kasvatus, mis kujundab lapses inimese- ja loodusearmastuse. See takistab tal oma pingeid maandada liigategemisenä teistele inimestele või loomadele. Meenutagem siinkohal, et eetilise kasvatuses tuleb alustada kohe pärast lapse sündi. Kui koolimineku ajaks pole olulisi tulemusi saavutatud, on pärast vähe lootust asja parandada.

Teiseks aitavad pinget alandavad harastused, nt tegelemine muusika, kujutava kunsti või spordiga. Ka loodusega suhtlemine mõjub pingest vabastavalt. Ongi tähele pandud, et epileptoidid meelsasti laulavad, joonistavad, spordivad. Küllap tunnevad nad isegi, et need tegevused kaitsevad neid pingete eest.

Sageli, kuid mitte alati, võib epileptoidi ära tunda kehaehituse järgi. Neil on jõuline kehaehitus, massiivne kere ja lühikesed jäsemed, tüüpiline on ka härjakael ja suur lõualuu.

Epileptoidse lapse kasvatamine nõuab enesevalitsemist ja mõistmist.

Konfliktides käitub epileptoid eriti jumalt ja hoolimatult.

Nooremate ja nõrgemate hulgas kehtestab epileptoid hirmuvalitsuse.

Aitavad eetilise kasvatus ja pinget alandavad harastused.

15. lk.

Kirjandus

1. Bain D. A. Educational application of developmental principles. Vancouver, University of British Columbia, 1988, 216 p.
2. Brubacher J. S. History of the problems of education. New York, McGraw-Hill, 1966, 658 p.
3. Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikord ning eksaminõuded. Tartu, 1922—1939.
4. Gage N. L., Berliner D. C. Educational Psychology. Fourth ed. Boston, Houghton Mifflin Co, 1988, 737 p.
5. Hirsjärvi S., Huttunen J. Johdatus kasvatusetieteseen. Jyväskylän yliopiston TKK. Oppimateriaaleja 1/1989, 211 s.
6. Kari J., Koro J., Nöjd O. Johdatus didaktikaan ja opetussuunnitteluun. Jyväskylän yliopiston TKK. Oppimateriaaleja 4/1990; 212 s.
7. Kuusinen J. (toim). Kasvatuspsühholoogia perusteet. Jyväskylän yliopiston TKK. Oppimateriaaleja 3/1989, 188 s.
8. Liimets H. (toim). Pedagoogika kõr-

- gemale õppeasutusele. Käsikiri. Tartu, 1974, 544 lk.
9. Lindgren H. C., Suter W. N. Educational Psychology in the classroom. Seventh ed. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole Pub.Co., 1985, 611 p.
10. Miljan T. Kõrgharidusest Baltikumis. — Postimees nr 112 (16. mai), 1991.
11. Pedagoogiline psühholoogia. ENE VI k. Tln, Valgus, 1974, lk. 67.
12. Pöld P. Eesti kooli ajalugu. Tartu, 1933.
13. Pöld P. Eesti Vabariigi Tartu Ülikool 1919—1929. Tartu, Postimehe trükk, 1929, 432 lk.
14. Pöld P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932, 155 lk.
15. Raava M. Teadusliku lähenemise võimalus hariduses. — Haridus nr 2, 1991, lk 12—17.
16. Ruus V. Õpetaja kutsenõudeist USA-s ning mõtteid Eesti õpetajate täiendusõppest. — Haridus nr 1, 1991, lk 16—19.
17. Takala T. (toim). Kasvatussosioloogia perusteet. Jyväskylän yliopiston TKK. Oppimateriaaleja 2/ 1989, 207 s.
18. Tartu Ülikooli ajalugu III. Koostanud K. Siilivask ja H. Palamets. Tln, Eesti Raamat ja Valgus, 1982, 428 lk.
19. Woolfolk A. Educational Psychology. Third ed. Englewood Cliffs, NY, Prentice-Hall, Inc., 1987, 623 p.

Arengukeskkond lapse mõjutajana

LEIDA TALTS, TPedI algõpetuse kateedri juhataja

Lapse arengukeskkonna tundmaõppimine avab tema arengupotentsiaalid.

Lapse arengukeskkonna tundmaõppimine lähtub vajadusest avada lapse arengupotentsiaalid. See on isiksuse väärtustamise probleem. Et keskkond saaks toetada lapse arengut, on vaja tunda arengutingimusi. Meie pedagoogikas on olnud laineharjal kord ühiskondlike kasvatusvormide (kool, üldsus jms), kord kodu määrava osa rõhutamine arengukeskkonnana. Asjaolu, et ikka kiputakse lapse teatud käitumise või suhtumise põhjusi otsima kas ainult kodust või ainult koolist, viib meid pidevate vastastikuste süüdistusteni. Kodu: kooli nõudmistest ei ole üldse võimalik aru saada, seal valitseb mõistmatust ja ülekohtust. Kool: mida meie siin enam teha saame, kui kodu on lapse juba ära rikkunud. Selliseid vastastikuseid etteheiteid võib igauks omalt poolt hõlpsasti lisada.

Paljud kodud vaatavad ootavalt kooli poole.

On lihtne väita, et kes siis veel, kui mitte kodu peaks looma lapse arengu soodsa keskkonna. Paljud kodud seda teevadki, kuid vaadake ennese ümber avalik silmi. On kodusid (jätame kõrvale lausa asotsiaalsed perekonnad), kus ei olda teadlikudki oma osast lapse isiksuse arendamisel. Lapse arendamises loodavad nad täielikult lasteaiale ja hiljem koolile ning on tõsiselt nõrkinud või ka üllatunud, kui kasvataja või õpetaja ka vanemaile endile teatud soovitusi annab. Saame me neid vanemaid süüdistada hoolimatuses oma lapse käekäigu suhtes? Alati kindlasti mitte, sest osa neist ei usalda iseennast kui lapse kasvatajat. Lapse arendamine usaldatakse meelsamini pädeva hariduse saanud inimesele. Vanemad ei tea mõnikord, et nende arendav osa võib seisneda paljudes pisinüanssides, alates viisist, kuidas last hommikult äratatakse, kuidas tema juttu ja küsimusi kuulatakse ja neile vastatakse, mil määral seotakse teda koduste toimingute ja pereprobleemidega. On hea, et ühiskondlik arvamus soosib kodu, kuid jättes samal ajal avamata kodu reaalsed mõjutamisvõimalused, jääb kodu kui arengutegur vanemate jaoks avamata.

Ühiskonnas asetleidvad sotsiaalsed muutused seavad kõrgendatud nõudeid ka lastele.

Last mõjutavaid arengutegureid tuleks tunduvalt enam integreerida, nii et need tingimused, milles laps elab, avaksid võimalikult tema arenguperspektiivid. Kes peaks arengutegureid integreerima? Üha rohkem kostab häält, et see peaks olema KODU. Räägitakse vaimustusega võimalusest jätta laps koju kuni koolini, võimaluse korral ka koduõppele. Praegu-

sel hetkel on eriti prestiižikas panna laps (eriti poisslaps) kooli võimalikult hiljem. Mäletame hästi, et vaid mõni aasta tagasi taotlesid paljud just vastupidist: napilt kuueseks saanud lapse iga hinna eest kooli panemist. Ehkki räägitakse palju lapse arendamise alternatiivsetest võimalustest, kipuvad ühiskonna arengu teatud perioodidel domineerima siiski n-õ ainuvõimalikud variandid. Tundub, et üsna sageli peaks erinevaid arengutegureid integreerima lasteasutus, kool, konkreetsemalt lapse kasvataja, õpetaja. Ehkki me vahel tunnetame, et kooli autoriteet ühiskonnas on langenud, ei tohiks seda üle dramatiseerida. Paljud kodud vaatavad ootavalt just kooli poole. Seepärast peab õpetaja hästi teadma, millist abi ja toetust vajab temalt mitte ainult iga laps, vaid ka lapse vanemad. Pikaajalised tähelepanekud lubavad arvata, et õpetaja nõuanded ja arvamused on eriti olulised nendele tublidele vanematele, kes huvituvad lapse arengust, kuid kellel ei jätku teadmisi ja eneseusaldust lapse arengu suunamiseks. Nad võtavad õpetaja igat kiitvat ja ka kriitilist hinnangut puhta kullana ning püüavad lapse mõjutamisel lähtuda just õpetaja hinnangutest.

Iga lapse seisukohalt on ülimalt oluline, mida tema juures tähtsustatakse. Küllalt sageli nähakse nõudlikkust toetumises negatiivsele, selle rõhutamisest, mida veel ei osata, mis veel välja ei tule. Tagajärjeks on lapse arengupotentsiaali ahenemine ja õpimotivatsiooni langus.

Lapse arengukeskkond on tähelepanu keskmes ka paljudes teistes maades. Põhjamaade (Soome, Rootsi, Taani, Norra, Island) uurijad püüavad analüüsida tänapäeva lapse ühiskonda lülitumist ja eriti perekonna osa selles. Püütakse leida neid dominante, mis ahistavad või takistavad ühiskonnas noore põlvkonna sotsialiseerumist.

Uurijaid huvitab üha enam, kuidas mõjutavad ühiskonnas asetleidvad sotsiaalsed muutused lapse toimetulekut kasvavate nõudmistega tema suhtes. Lapse sotsiaalses arengus tähtsustatakse praegusajal järgmisi momente: (1)

- võimet olla sotsiaalselt paindlik;
- võimet ühtesid suhteid seostada teistega;
- võimet integreerida erinevaid kogemusi;
- võimet efektiivselt edastada ja selgelt väljendada oma soove ja arvamusi;
- võimet olla initsiativikas.

Kes peaks erinevad mõjutused integreerima!

Taani teadlane L. Dencik (1) tõestab põhjalike uuringutega, et tänapäeva lapse lapsepõlv ei ole enam see, mis ta oli. Praegusaja vanemaid piinab süütunne lapsega vähe tegelemise pärast. Vanemad idealiseerivad oma lapsepõlve ega taha tunnustada, et omal ajal ei tõstatatud neid probleeme kuigi teravalt. Paljud vanemad ja pedagoogid elavad kartuses, et lapsed ei ole enam nii tasakaalustatud ja sõnakuulelikud nagu enamik vanemaid tahaks, ning seepärast tunnevad ebakindlust tuleviku ees. Vanemad hindavad last selle järgi, kui võrd ta vastab nende ootustele. L. Dencik leiab, et lapsepõlve peab hindama lapse enda sisemistest väärtustest lähtuvalt.

Tänapäeva lapse sotsialiseerumist mõjutab oluliselt tõsiasi, et kõik meie igapäevases elus muutub üha kiiremas tempos. Enamik vanemaid ei saa lapsi kasvatades kasutada samu meetodeid, nagu kasutati nende endi puhul. Nüüdisaja tehnikaleiutised haaravad üha enam laste tegevusaega ja mängivad olulist rolli nende sotsialiseerumisprotsessis. Üha keerukamaks muutub lapse ettevalmistamine täiskasvanu eluks, sest vanemate ja laste oskused, huvid ja kogu elustiil ei pruugi kokku langeda — vanemad ei saa olla ainsaks etaloniks lapse täiskasvanuks saamisel.

Lapsepõlve on mõeldamatu käsitada väljaspool aega, milles laps elab. Sel on materiaalsed, sotsiaalsed ja ka kultuurilised dimensioonid.

□ Materiaalse dimensiooni määrab looduslik ja majanduslik raamistik, milles laps areneb.

□ Sotsiaalse dimensiooni määravad elupaigas kujunenud sotsiaalsed suhted.

□ Kultuurilise dimensiooni määrab elupaigas kujunenud ideoloogia.

Materiaalsed, sotsiaalsed ja kultuurilised tingimused kokku määravad nüüdisaegse lapsepõlve. Et mõista laste arengut, on kõigepealt vaja analüüsida lapsepõlve olemust eri valdkondades.

BASUNi projektis (1, lk 160), millest võtsid osa Soome, Rootsi, Taani, Norra ja Island, on lapse sotsiaalseid kogemusi kujutatud järgmiselt.

1. Ühiskondlik tasand — lapse kujutus sellest, milline näeb välja ühiskond, milles ta elab.

2. Struktuuri tasand — kuidas on ehitatud lapse sotsiaalne keskkond ning millised olud ja suhted organiseerivad selles keskkonnas lapse elu.

3. Tegevuse tasand — kuidas on koostatud lapse «tegevuse maatriks», millised on lapse erinevad tegevused ning millistes on ta ise algataja.

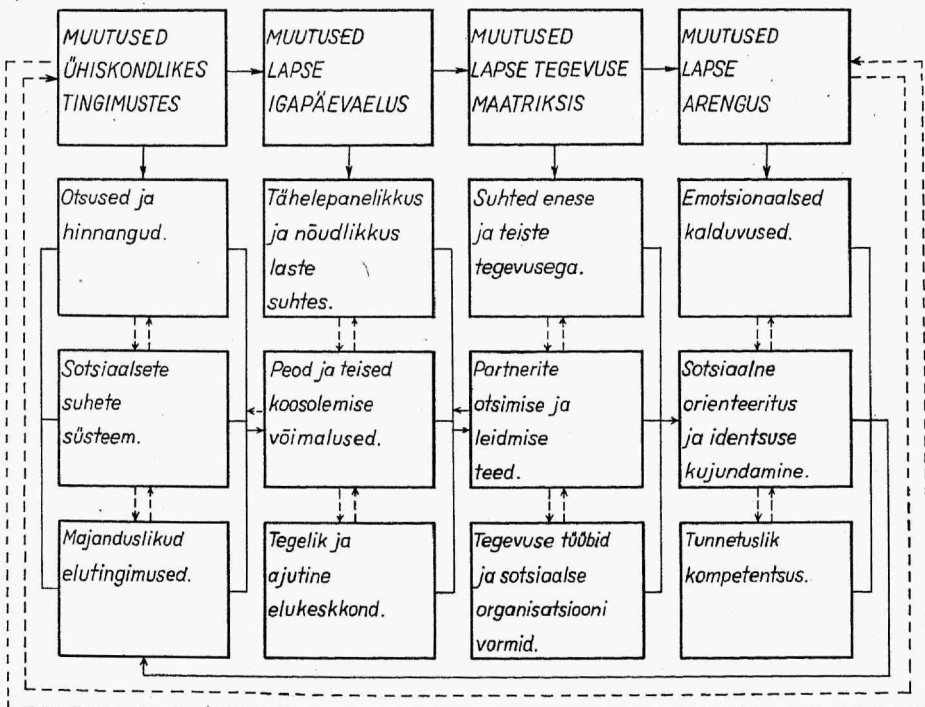
4. Psühholoogiline tasand. Põhiküsimuseks on siin, kuidas laps tuleb toime sotsiaalse kogemuse väljendamisega.

Nimetatud projektis ilmnemised mõningad tasandite vahelised suhted. Jooniselt 1 nähtub, et huvipakkumad on seosed majanduslike elutingimuste ja lapse sotsiaalse arengu vahel. Põhjamaade areng näitab, et perekond kui sotsiaalne institutsioon on saanud uued ja erinevad funktsioonid. Perekonna siseelu ja pere liikmete funktsioonid üksteise suhtes on samuti märgatavalt muutunud. Nimetagem mõningad nendest uutest tingimustest, arvestades Põhjamaade andmeid.

Lapsepõlve peab hindama lapse enda sisemistest väärtustest lähtuvalt.

Vanemad ei ole ainsaks etaloniks lapse täiskasvanuks saamisel.

Perekond kui sotsiaalne institutsioon on saanud uued ja erinevad funktsioonid.

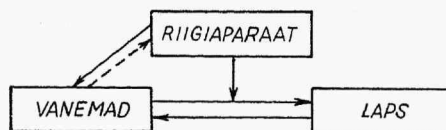


Joonis 1. Lapse arengu ja sotsiaalse arengu seos.

1. Laps sünnib peresse oodatuna. Vanemlikud kohustused ja lapse õigused realiseeruvad sootuks teisel viisil kui varem. Lapsed ja vanemad näevad üksteist kui subjekte.
2. Enamik Põhjamaade lapsi kasvab üles materiaalselt kindlustatud keskkonnas.
3. 80% lastest kasvab linnades.
4. Paljude laste mõlemad vanemad käivad tööl.

Näiteks töötab Taanis 90% koolieelsete laste emadest, enam-vähem sama pilt on ka teistes Põhjamaades. Oleme harjunud naiste kõrge tööhõivega seostama eelkõige meie (Eesti) ühiskonna noore põlvkonna kasvuraskusi. Ilmneb aga, et sama probleem on teravalt tõusetunud ka kõrge heaolutasemega riikides. Mõistagi ei luba täiesti erinev sotsiaal-majanduslik taust tõmmata paralleele lapse sotsialiseerumisprotsessiga meil ja Skandinaaviamaades, kuid fakt iseenesest, et mõlemas ühiskonnas viibib osa lapsi päeva jooksul väljaspool kodu, võimaldab selgitada selle nähtusega kaasnevaid mõjutusi.

Üldine tendents taotleb laste iseseisvust. Seepärast käsitletakse nii vanemaid kui ka lapsi erineva staatusega iseseisvate subjektidena. Lapse sotsialiseerumist käsitletakse mitte üksnes perekonnast lähtuvalt, vaid vaadeldakse lapse sotsiaalse arengu kogu protsessi. Tuleb arvestada, et tänapäeval sekkub ka riik aktiivselt perekonnaellu, avaldades lapsele mõju mitmesuguste kasvatusinstantside kaudu. Lihtsal joonisel võiks kodu ja riigi-aparaadi vastastikust toimet kujutada järgmiselt:



Joonis 2. Kolmepoolne suhe: riik — laps — vanemad.

Laste elu tänapäeva ühiskonnas mõjutab kõige enam vanemate igapäevase töö rütm.

Laste elu uurimine praegusaegses perekonnas ei saa piirduda ainult laste ega ka nende vanemate uurimisega. On leitud (1, lk 164), et tänapäeva ühiskonnas mõjutab laste elu kõige enam vanemate igapäevase töö rütm. See probleem seostub vahetult mõlema vanema kõrge tööhõivega, kuid tööhõive iseenesest ei ole veel võtmeprobleem, nagu sageli püütakse väita. Võtmeprobleem on lapse sotsialiseerumisprotsessi mõjutamine suhtlemise kaudu oma vanematega. Ollakse arvamusel, et lasteaiad (ka koolid) iseenesest ei ole head ega halvad — palju sõltub lapse

Palju sõltub lapse elu-situatsioonist tervikuna.

elusituatsioonist tervikuna. Mõlemad last sotsialiseerivad keskkonnad võivad pakuda tema arenguks olulisi väärtusi. Taani uurija L. Dencik (1, lk 165) rõhutab, et sotsiaalne keskkond saab last sotsialiseerumisel abistada vaid siis, kui laps tunneb end vastavas sotsiaalses keskkonnas (kodus, lasteaias, koolis) vajaliku, kui mõlemad sotsialiseerumisprotsessid toimivad omavahel integreeritult. L. Dencik kirjeldab kahe erineva elusituatsiooniga lapse (Annika ja Andrease) sotsialiseerumist kodus ja lasteaias. Ilmneb, et Andreas, kelle ema on pärast päevatööd väsinud ja saadab ka kodus lapse enesest eemale mängima, tunneb end ülearusena mitte ainult kodus, vaid ka lasteaias, kus koostegevus kaaslastega ei klapi. Mittevajalikkuse tunne raskendab lapse sotsialiseerumist kõigepealt perekonnas, aga sellega seoses ka lasteasutustes ja koolis.

Arengukeskkonna loomisel on kõikjal rõhutatud võimalust rahuldada mis tahes vajadust aktiivse tegevuse kaudu. Mida noorem on laps, seda enam vajab ta tegutsemiseks impulssi emotsionaalsete lähedussuhetena. Täiskasvanu peab selgusele jõudma lapse püüdlustes ja aitama tal neid avada.

Kirjandus

1. Dencik L. Growing Up in the Post-Modern Age: on the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. Acta Sociologica. — Journal of the Scandinavian Sociological Association. 1989, 2, 155—181.

Kurtide keele- ja hariduspoliitika probleeme

VALDEKO PAAVEL, TÜ psühhomeetria ja psühhofüüsika labori lepinguline töötaja

1990. a «Hariduse» 11. numbris käsitleb Vahur Laiapea (3) mõningaid kurtide keele- ja hariduspoliitika, rehabilitatsiooni, enesemääramise jms probleeme. Seejuures läheneb ta kurtusega seostuvale probleemistikule ennekõike lingvistilistest aspektist ning tõstatab muu hulgas ka kurtide laste viipekeelse esmaõpetuse. Viimati nimetatut on arenenud maades käesoleval ajal kahtlemata üks kesksemaid, kui mitte keskseim kurtide laste õpetamise probleem, mis Paul Arnoldi (1) väitel on saanud uut tuult tiibadesse eriti pärast seda, kui selgus, et nn totaalse kommunikatsiooni kontseptsioon ei suuda täita kõiki talle pandud lootusi. Kindlasti on see üks põhjusi, kuid võib-olla veel olulisem on nii Ülemaailmse Kurtide Föderatsiooni kui ka mitme maa kurtide organisatsioonide aktiveerunud võitlus kurtide tunnustamise eest keelelise vähemusgrupina. Seega on pinnas, millele V. Laiapea oma arutlustes toetub, üsnagi aukartustäratav. Paraku jõuab ta nii mõnigi kord vaieldavate seisukohtadeni või avab teatud probleemidel ainult ühe, ilusama ja lihtsama tahu. Ette rutates võib öelda, et põhihädad on seejuures tingitud ennekõike sellest, et mainitud artiklis on arenenud maailma kogemused kantud suhteliselt automaatselt üle meie oludesse ja kindlasti ka põhjendamatult kitsast lähenemisest kurtide probleemidele. Tähtsusetu pole vahest seegi, et hoolimata keelelise vähemusgrupi kontseptsiooni kogu hiilgusest, on sellesse jäänud nii mõnigi mõra. Allpool käsitleksin mõningaid minu arvates vaieldavaid seisukohti veidi lähemalt.

Väide, et keele erinevad tõlgitsemisviisid on tegelikult kogu kurtide rehabilitatsioonis keskne, meenutab teatud mõttes A. G. Belli teooriat kurtuse probleemide lahendamise võimalikkusest kurtide omavahelise abielu keelustamise teel. Miks nii?

Esiteks, nagu näitab statistika, on vähemalt pooled kurtidest kurdistanud pärast 10. eluaastat. Loodetavasti pole vaja hakata tõestama, et mainitud kontingendi probleemistikus ja ühtlasi vastavates rehabilitatsiooni protseduurides on viipekeel suhteliselt teisejärguline roll.

Teiseks. Ka ülejäänud vähem kui pool kurtidest ei moodusta homogeenset rühma, mille puhul viipekeel oleks keskne tähtsus. Kuuluvad ju sellesse ka need, kes on kurdistanud pärast verbaalse keele (põhialuste) omandamist, ja ka need, kelle

kuulmist oleks olnud võimalik õigeaegse diagnoosimise, korraliku surdotehnika, kuuldetaju arendamise jms teatud määral rehabiliteerida. Kui suure osa kõigist kurtidest moodustavad need 2 gruppi, on väga raske, kui mitte võimatu öelda. Võib-olla 10%, võib-olla 20%, võib-olla 5%. Mõistetav, et ka nende kahe grupi jaoks ei pruugi viipekeel olla esmatähtis.

Kolmandaks. Rääkides kurtide rehabiliteerimisest, pole eriti põhjendatud piirdumine ainult nn täiskurtidega. Arvestama peaks ka tugeva ja väga tugeva kuulmislangusega inimesi, keda on võib-olla isegi rohkem kui kurte. Ühelt poolt seepärast, et mainitud kontingendi probleemid on suhteliselt lähedased nn hiliskurdistanute probleemidele, teisalt sellepärast, et aja jooksul võivad need inimesed täielikult kurdistuda. Ka mainitud grupile ei pruugi viipekeel olla esmatähtis.

Seega, kurtide rehabilitatsiooni probleemistikule ennekõike ja/või ainult lingvistiliselt, viipekeele esmatähtsuse positsioonidelt lähenemine haaraks kogu kurtuse probleemistikuga vahetult kokkupuutuvast elanikkonnast esimesel lähendusel võib-olla ainult 20–30%. (Meenutagem, et A. G. Belli teooria puudutas umbes 10% kurtidest.) Rehabilitatsiooni ja/või adaptatsiooniprotsessis võib viipekeele osatähtsus muidugi tõusta ja tõusebki, aga vaevalt et see muutub (esmatähtsaks enam kui poolele kogu kõnealusest kontingendist. Küll võib see muududa abivahendiks.

Toodud suhtarvud, mis teatud piires võivad loomulikult kõikuda, illustreerivad ennekõike kvantitatiivset aspekti. Samal ajal ei peaks olema raske näha, et kurtide rehabiliteerimine on ka kvalitatiivses mõttes iseseisev nähtus ja erineb üsna tugevasti näiteks surdopedagogikast nii oma probleemistikult kui ka kaadri ettevalmistuselt. Mujal maailmas on sellest ammu aru saadud (James Soorzelli andmetel ei eristatud neid mõni aasta tagasi näiteks Malaisias (8), aga küllap on see nii mõnel pool veel), mistõttu kurtide rehabilitatsioonispetsialist on täiesti omaette profession. Ja rehabilitatsioonis on viipekeel ainult ühe, kommunikatsiooniprobleeme lahendada aidata võiva vahendi roll. Selles osas seisavad tema kõrval (võrdväärsena) näiteks kirjalik tõlge, suultlugemine ja nn märgistatud kõne. Aga kommunikatsioonialane nõustamine on rehabilitatsioonitegevuses ainult üks

osa. Seega, meeldib see või mitte, aga kurtide rehabilitatsiooni ja keele erinevate tõlgitsemisviiside ning, veel hullem, keelelise invaliidsuse (V. Laiapea termin?) probleemistik on üsna erinevad asjad.

Termini «keeleinvaliid» kasutamine kurtide kohta on küllap parasjagu üllatav nii oraalse paradigma kui ka nn tava-teadvuse esindajatele, sest kui kurtidega seoses üldse mingist invaliidsusest rääkida, siis on neid seni käsitletud ikka kuulmisinvaliididena. Kui aga nõustuda sellega, et kurdid on keeleinvaliidid sobiva keelekeskkonna puudumise või puudulikkuse tõttu, oleme kõik teatud mõttes invaliidid ja väga raske on mõõta ning otsustada, kes on seda rohkem ja kes vähem. Sobiya keskkonna olemasolu on kõigi võimete väljaarendamise üks olulisi eeltingimusi, aga me ei nimeta näiteks matemaatikainvaliidiks erakordsete matemaatiliste võimetega last, kelle talenti õigel ajal ei avastatud ega viidud teda sobivasse keskkonda. Me ei nimeta muusikainvaliidideks neid, kelle muusikalised võimed jäid välja arendamata ega hingeja/või tundeinvaliidiks neid, kes on kasvanud näiteks asotsiaalses perekonnas. Me võiksime seda ju teha, aga mis sellega muutuks?

Enne kurtide haridus- ja keelepoliitika mõnede konkreetsete probleemide juurde minekut peaks tegema väikese ekskursi minevikku ja mõnele arenenud maale. Kurtide hariduse puhul seostuvad keelepoliitika küsimused ennekõike viipekeelega, selle staatusega, arendamise, säilitamise või ahendamisega. Mainitud probleemistiku dünaamikat Prantsusmaal ja USAs on käsitlenud nüüdisaja üks silmapaistvaid kurtide ja viipekeele probleemide uurijaid ning nende õiguste eest võitlejaid, Bostoni Kirdeülikooli professor Harlan Lane (4). Prantsusmaa ja USA näited sobivad ennekõike seetõttu, et need on kõige pikemate ja ulatuslikumate viipekeele traditsioonidega maad nii uurimuslikust kui ka rakenduslikust aspektist. Harlan Lane eristab osutatud artiklis nende kahe maa puhul kolme ajajärku. Esimene on nn varasem periood, mil viipekeele mahasurumise ja edendamise vastandlikud tendentsid ilmsiks tulid. Teist ajajärku piiritleb H. Lane terve möödunud sajandiga, mil ilmses haridusfilosoofia, meditsiinilise arvamuse ja tehnoloogilise arengu segaefekt. Mainitud perioodi loeb ta lõppenuks 1880. a Milanos toimunud rahvusvahelise konverentsiga, mis toetas oralistlikku suunda, s.t viipekeele mahasurumist. Viimast, kolmandat perioodi iseloomustab H. Lane ennekõike kui kuulmiskahjustusega inimesele haridusteenuste osutamise professionaliseerumise ja viipekeeleteadlaste ajajärku.

Samu probleeme on põhiliselt sotsiolingvistilisest aspektist analüüsinud USA teadlane Jeffrey Nash (6). Ta nimetab eespool kirjeldatud protsesse üleminekuks viipekeelelt inglise keelele või ka viipekeele asendamiseks (inglise keelega), mida esimese perioodi varasemad sündmused pidurdasid. Teise järgu lõpus ja kolmanda perioodi algusest kuni umbes 1960. a oli ülekaalus asenduspoliitika. Alates 1960. aastatest on asenduspoliitika pidurdunud.

J. Nash leiab viipekeeleteadlaste töid analüüsid, et kuigi need üldiselt mõjuvad viipekeele säilitamisele positiivselt, leitakse viiteid viipekeele säilitamis- või asenduspoliitika toetuseks vastavalt sellele, milleks viipekeeli peetakse. Põhimõtteliselt toob ta välja kaks võimalust — viipekeeli võidakse pidada millekski, mis on struktuurilt sarnane kõnekeelele, või mingiks segakeele (kreoolkeele) liigiks. Seejuures ei saa öelda, et ühed autorid on kogu aeg toetanud üht seisukohta ja teised teist. Viipekeelte teemal kujunes välja ideoloogiline väitlus, teadlased aetasid rõhu kord viipekeele ja kõnekeele samasusele, kord erinevusele. Nashi arvates viipekeeleteadlased mõistsid, et erinevuste rõhutamine soodustab asendamispoliitikat, kuigi teistel professionaalsetel alustel, ja püüdsid seejärel aluseks võtta sarnasust, mis eeldatavasti toetab säilitamist.

Summeerides viipekeele asenduse mitmesuguste kontseptsioonide järeldusi, tõdeb Nash, et kui viipekeelt pidada segakeeleks, ei saa see haridussüsteemis ametlikku staatust. Kui aga näiteks konkreetsetl ameerika viipekeelt pidada struktuurilt identseks kõnekeelele, oleks vaja kakskeelset hariduspoliitikat. Samal ajal aga ainult see fakt iseenesest, kui viipekeeled osutuvadki loomulikeks keelteks, ei õigusta veel muudatusi üldises hariduspoliitikas. Sest lisaks muule toimivad haridusasutused ka sotsialiseerivate teguritena ameerika kultuuri põhiväärtuste, elulaadi jms edasiandmisel ja selle põhikanaliks on USAs ikkagi inglise keel. Teise olulise momendina, miks ameerika viipekeele ametlik tunnustamine pole ehk otstarbekas, toob Nash esile, et see võib põhjustada soovimatuid tagajärgi ameerika viipekeele sotsiaalsete funktsioonide muutumisenä. Nimelt võimaldab viipekeel kurtide kogukonna sümboolset identiteeti. Kui ameerika viipekeel saab USA eriharidusprogrammides aga ametliku õppekeele staatuse, võib see mõningal määral minetada oma jõu sotsiaalse identiteedi loomise vahendina ja asetada kurdid teatud raskustesse.

1987. a ei kasutanud ükski USA haridussüsteem ameerika viipekeelt amet-

liku õppekeelena (6). Küll aga on seal viimase 80 aastaga tehtud märgatavaid muudatusi nii kurtide õpetamise metoodikates kui ka nende üldises hariduskorralduses. Mayberry ja Wodlinger-Cohen (5) toovad näiteks andmed, et 1970. aastate alguses õppis USA-s 85% peaaegu ja täielikult kurtidest lastest koolides, mis kasutasid puhtalt oraalset meetodit, s.t suulist kommunikatsiooni ilma igasuguste manuaalsete lisanditeta (viiped, sörmendamine, märgistamine). 1985. a olevat aga 95% kurtide laste õpetamise programmidest sisaldanud teatud simultaanse või käelise kommunikatsiooni kasutamist. Internaatkoolides õppivate kurtide laste arv vähenes samas ajavahemikus umbes 50%-lt 25%-le ja normaalkoolis suurenes järsult koos kuuljatega õppivate kurtide laste arv. 1970. aastate alguses olevat niisugune praktika olnud niivõrd haruldane, et isegi sellekohased andmed puuduvad. 1984. a aga õppis mainitud autorite andmetel 15% kurtidest lastest kogu õppeaja koos kuuljatega ja lisaks veel 21% osa õppeajast. Nagu lähemal süvenemisel peaks selguma, ei saa Mayberry ja Wodlinger-Coheni toodud andmeid päris üheselt võtta, aga mõnes osas peaksid need siiski üsna ilmekad olema.

Niipalju siis Ameerikast. Täiesti omalaadset kurtide haridus- ja keelepoliitikat teostatakse Rootsis. 1988. a anti seal välja uued erikoolide programmid, mille järgi kurtidele lastele tuleb õpetada nii rootsi viipe- kui ka kirjakeelt ning õpetamisel kasutada neid mõlemaid. Seejuures on rootsi viipekeel esimene keel. Nn keeleblokki on lülitatud ka teiste maade viipekeeled, inglise keel ning fakultatiivsetena prantsuse ja saksa keel. Küllap aeg näitab, kui edukas niisugune keelepoliitika on. Teatud positiivsed nihked võivad kindlasti kaasneda. Sama kindlasti võivad aga ilmneda ka teatud uued, täiendavad probleemid, mis nõuavad eraldi uurimist ja/või lahendamist. (Ühesõnaga, täiendavaid kulutusi.) Rootsis osutus üheks niisuguseks kurtide koolide õpetajate viipekeele oskuse tase. Nimelt ei piisa ainult sellest, kui õpetaja oskab ennast õpilasele viipekeeles mõistetavaks teha. Vaja on ka seda, et ta saaks lastest aru. Ja just selles osas tekkisid probleemid, mis tingisid 5aastase riikliku programmi koostamise kurtide koolide õpetajatele viipekeele õpetamiseks. Samuti nõutakse seal alates 1989. a kurtide ja vaegkuuljate õpetajate kooli astuda soovijatelt rootsi viipekeele alaseid (eel)teadmisi. Kindlasti aga poleks õige Rootsi kogemusi propageerides jätta tähelepanuta seda, mis keelepoliitika muutmisele (lähi)minevikus on eelnenud. 1983. a kinnitatud erikoolide programmidele eel-

nes rootsi viipekeele ametlik tunnustamine Rootsi parlamendi poolt Rootsi kurtide esimese keelena 1981. a. Rootsi viipekeele teaduslik uurimine algas 1970. aastate alguses. 1969. aastal võeti vastu otsus kindlustada Rootsi kurdid tasuta, s.t riigieelarvest finantseeritava viipekeele tõlkega.

Viimati nimetatud aktsioonid puudutavad ennekõike kurtuse lingvistilist aspekti, mis moodustab ainult ühe osa Rootsi kurtide ja kurtuse probleemide lahendamise süsteemist. Näiteks ainuüksi maakondade sotsiaalkomiteede juures olevad pedagoogilis-audioloogilise hoolduse üksused tegelevad vähemalt 6 suunas: koolieelses eas kurdid, viipekeele õpetamine, nõustamine ja psühholoogia, kool, täiskasvanute rehabiliteerimine, tõlketeenistus. Seejuures on kaasa haaratud väga erinevate alade spetsialistid, nagu näiteks koolieelikutest kurtide koduõpetajad (nõustajad), viipekeele õpetajad, kuraatorid, psühholoogid, audiotehnikud, hiliskurdistunute õpetajad (nõustajad), eri meetodeid kasutavad tõlgid (alates viipekeelest ja lõpetades nn kirjaliku tõlkega) jne, jne. Nimetatud üksused hakkavad kurdi või tugeva kuulmislangusega inimesega tegelema pärast meditsiinilis-audioloogilisi uuringuid ja ekspertarvamust.

Teisiti öeldes, viipekeel, viipekeelne algõpetus ja haridus pole Rootsis eesmärk omaette. Kurtidel, sh sünnipärastel ja nn kõne-eelselt kurdistunud lastel on õigus, aga mitte kohustus viipekeelele (ja viipekeelsele haridusele). Seepärast pole ka Rootsis harvad juhud, kui kurdid või kuulmise kaotanud lapsed õpivad normaalkoolis koos kuuljatega. Igale lapsele lähenetakse individuaalselt ja sõltuvalt paljudest eri teguritest otsitakse koostöös vanematega kõige sobivam haridus- ja arengustenaarium.

Keelekeskkond, millele on konstrueeritud V. Laiapea artikli põhiosa, avaldab lapse arengule kahtlemata olulist mõju, kuigi tundub, et kurdi lapse osas kiputakse seda viimasel ajal veidi tendentslikult ületähtsustama. Kõigepealt juhiks tähelepanu sellele, et mainitud probleemi korrektselt uurida pole sugugi lihtne, sest üsna raske on välja selgitada ja eristada nn sõltuvaid ja sõltumatuid muutujaid. Sageli pole seda kahjuks püütudki teha. Näiteks informatsioon 800 saksa kõnekeelt valdava kurdi kohta Saksamaa Liitvabariigi 60 000 varakurdistunud või kurdilt sündinud inimesest avaldab muidugi sügavat muljet. Paraku tekib sellega seoses mõningaid probleeme, sest vastavalt kurtuse üldiselt levinud esinemissagedusele kogu elanikkonnast (keskmiselt 0,1%) peaks SLVs olema üldse kokku umbes 60 000 kurti,

kellest sünnipärased või varakurdistanud moodustavad vähemuse. Aga olgu seal pealegi kurte 2 korda rohkem kui teistes maades. Küll aga peaks arvestama, et kurtus pole sugugi suveräänne nähtus, vaid esineb sageli kombineerituna mõne puudega (sh vaimsed), mistõttu keele- või kõneosk(amat)us ei pruugi olla determineeritud kurtusest. Lõppeks oleks niisuguste andmete puhul huvitav teada ka analoogseid tulemusi kuuljate kohta. Teiselt poolt võttes peaks nendest 60 000 umbes 10%, s.t 6000 olema nn pärlilised kurdid, kellel sobilik keelekeskkond põhimõtteliselt võinuks olemas olla. Vähem kui 800 saksa keele valdajat neist on isegi nn oraalne hariduse kõikvõimsust arvestades vist veidi napivõitu. Alla 800 sellepärast, et siinkirjutaja teab vähemalt ühte kuuljate peres sündinud kurti, kes valdab perfektselt mitte ainult saksa keelt, vaid ka mõnd teist. Võib siiski arvata, et tema pole ainus. Seepärast oleks huvitav teada, kui paljud nendest 800st on pärit kurtide peredest ja kui paljud kuuljate omadest, seda enam et mainitud tunnus on väga selgesti mõeldav.

Kurtide ja kuuljate peredes sündinud kurtide laste arengu võrdlemine on keelekeskkonna mõju uurimisel väga levinud võte. Paraku ei saa aga ka niisuguseid võrdlustulemusi alati päris üheselt võtta, sest võrdlemisel arvestatakse enamasti ainult lapse kuulumislanguse astet ja kodus kasutatavaid kommunikatsiooni viise. Jäetakse aga arvestamata, et nn pärlilik kurt on enamasti ainult kurt, kuuljate peres sündinud kurdil lapsel võivad aga tingituna kurtuse tekke põhjustest olla nii mõnedki arengut pärssivad kaasnähud. Sugugi vähetähtis pole ka vanemate psüühiline seisund ja kogu perekondlik psühhokliima. Kurtide peres sündinud kurt laps on enamasti täiesti normaalne ja oodatud nähtus nii vanemate, pereliikmete kui ka lähikondlaste jaoks. Kuuljate peres sündinud kurt laps (eriti esimene) on aga konkreetsele perekonnale ebatavaline, erakordne nähtus ja võib seetõttu avaldada ka vastavat mõju nii vanematele kui ka vanemate ja lapse suhetele ning sellest tulenevalt lapse arengule.

Keelekeskkonna ja esimese keelega seoses jäävad nii mõnedki probleemid, millele käesoleval ajal ühest, universaalset vastust pole võimalik anda (isegi teoreetilisel tasemel). Küll aga tahaks tähelepanu juhtida sellele, et surdopedagoogika kahe paradigma vahelises konkurentsis oli ja on põhiküsimuseks, **mis meetodiga** kurte õpetada. Viiepeele ja viiepeelse (esma)õpetusega seoses kerkib küsimus, **mis keeles** õpetada. Küllap pole raske märgata, et viimasel juhul

avaneb probleemistik täiesti uues kvaliteedis koos sellest tulenevate tagajärgede ja eeltingimustega nii sotsiaalpoliitilisest, majanduslikust, inimõiguslikust, individuaalpsühholoogilisest kui ka paljudest teistest aspektidest, sh lingvistilisest, lähtudes.

Näiteks inimõiguslikust aspektist ei teki erilisi probleeme ainult pärlilike kurtide puhul, kelle emakeelena võiks käsitleda kohaliku viiepeele. Sünnipärase või kõne-eelse kurtide puhul saab viiepeel paremal juhul pretendeerida mainitud kontingendile kõige sobilikuma (esimese) keele staatusele. Hiliskurdistanutel on emakeeleks loomulikult verbaalne keel ja viiepeelest võib saada teine, teatud situatsioonides (kõige) sobivam keel. Seejuures on hiliskurdistanutel kalduvus omandada ja kasutada mitte niivõrd loomulikke viiepeele, kuivõrd viibeldud keeli või nn pidžineid. Märkimisväärne osa hiliskurdistanutest ei kasuta aga viiepeele ega selle erimeid üldse. (Viiepeelest ja nendega seonduvatest probleemidest lähemalt vt ajakiri «Akadeemia», 1991 nr 3.) Inimõiguslikust aspektist ja keelelise vähemusgrupi staatuse taotlemisel ei saa unustada sedagi, et seni veel vajavad kurdid kuuljatega suhtlemiseks tõlke. Konkreetset Eesti oludes peaks aga arvestama ka vene perekondades sündinud kurte lapsi, kellel peaks olema õigus vene viiepeelele.

Vähetähtis pole ka näiteks majanduslik aspekt. Meie oludes võib see osutada määravaks. Väga raske on isegi prognoosida, kui palju viiepeelse õpetuse realiseerimine maksma võib minna, aga kindlasti moodustab see väga suure summa. Summa konkreetne suurus noleksi nii oluline, kui oleks kindel, et niisugune pööre garanteeriks kurtide õpetamisel uue kvaliteedi ja kui viiepeelse õpetuse juurutamine oleks ainus ja/või kõige olulisem meie kurtide probleem. Paraku pole see nii kummalgi juhul.

Viimasel ajal on tõepoolest ilmunud üsna palju töid, milles tõestatakse viiepeele kasulikkust kurdi lapse arengule. Samal ajal jätkavad ilmumist tööd, milles tõestatakse simultaanse kommunikatsiooni ja oraalne koolituse kasulikkust. Sensatsioonilähedasi avastusi on tehtud märgistatud kõne võimaluste kohta (2), ära pole unustatud ka totaalset kommunikatsiooni ja sõrrendamist. Tegelikult osutab see kõik ühele, üsna vanale ja lihtsale tõele: pole olemas (lõpmata) häid ja (lõpmata) halbu meetodeid, on lapsed, kelle arendamiseks sobivad ühe- või teistsugused meetodid ning õpetajad, kes valdavad teatud meetodeid. Samuti sellele, et üks terviklik, professionaalselt kasutatav metoodika on väga suur väärtus, isegi kui see pole just teaduse viimane

sõna. (Selles mõttes on väga kahju meie vanast Porkuni oraalset koolkonnast, mis tundub olevat välja suremas või seda juba ongi.) Seepärast on suhteliselt kõrvalseisjana kohati ebamugav jälgida oraalset koolkonna materdamist mõnede äärmuslike viipekeele suuna toetajate poolt. Seda enam, et peale üldteoreetiliste konstruktsioonide ja seni veel suhteliselt fragmentaarsete uuringute pole neil suurt rohkemat välja panna. Oraalsel koolkonnal on aga vaatamata kõigile puudustele terve hulk silmapaistvaid tulemusi ja positsioone saavutanud kurte, sh ka neid, kes toetavad kurtide õigust viipekeelele. Ehk teisiti öeldes: oraalne koolkond on oma eluõigust juba tõestanud, isegi muidugi, mis mastaapides seda rakendada. Viipekeelsel suunal seisab see aga alles ees.

Peale keelekeskkonna ja õpetamise meetodikate on veel teisigi tegureid, mis oluliselt mõjutavad kurdi lapse arengut. Uurides Ameerika Ühendriikide kurtide laste akadeemilist edukust, leiti kaks tegurit, mis mõjusid sellele eriti soodsalt: esiteks, lapse kuulmisjäädike tase ja teiseks, lapse perekonna materiaalse sissetuleku tase, sotsiaal-majanduslik staatus (5). On selge, et mainitud tegurid kooli ja õpetajate mõjule eriti ei allu. Küll aga peab neid, eriti esimest, arvestama kogu kurtide kogukonna probleemide lahendamisel, mistõttu korraliku audioloogiateenistuse väljaarendamist tuleks meil pidada üheks esmatähtsaks ülesandeks. Väga oluline, ka viipekeelse õpetamise ja viipekeele arendamise perspektiivis, on kurtide kindlustamine riigieelarvest finantseeritava viipekeele tõlkega. Seni on ikka veel lahendamata kurtide professionaalse väljaõppe, täiendusõppe jms probleemid. Kurvem on see, et nii mõnekski praktilis-rakenduslikuks aktsiooniks (sh viipekeelse õpetuse juurutamiseks) puudub ka vajalik teoreetilis-uurimuslik baas. Ainuüksi sellest, mis surdopsühholoogia valdkonnas tegemata ja mida oleks vaja teha, võiks kirjutada mitu lehekülge või artiklit.

Eelnevat ei maksa võtta virisemisena. Kurtide probleemide lahendamiseks on meil tööpoolest tehtud üsna vähe, kuid siiski veidi rohkem, kui V. Laiapea artiklist (3) välja lugeda võib. Nii on eesti viipekeele baas- ning rakendus-uuringud lepinguliste uurimisprojektide vormis Eesti Kurtide Ühingu tellimisel Tartu Ülikoolis käivitatud juba enam kui 2 aastat tagasi: EKÜ võitleb üsna aktiivselt viipekeele tõlkide riikliku finantseerimise eest; 1990. a sügisest on neli TÜ eripedagoogika eriala kuulmislanguusega üliõpilast (üks kurt, kolm tugeva kuulmislanguusega), kes õpivad kurtide rehabilitatsiooni spetsialistiks, kindlusta-

tud viipekeele tõlkega (sotsiaalfondi finantseerimisel); viipekeele tõlget kasutatakse televisioonis jne. Nii et viipekeele ja kurtuse lingvistilise aspektiga vähehaaval ikka tegeldakse, kuigi teha on nii selles kui ka teistes kurtuse valdkondades veel väga palju.

Oleks me väga rikkad, võiks korraga täie pingega tegutseda kõigis suundades. Kahjuks me seda pole, nii et paratamatult peab valima. Minu arvates ei ole viipekeelse õpetuse juurutamine kõige olulisem kurtide kogukonna ja ka nende õpetamise probleem. Pealegi, nagu näitab nende riikide kogemus, kus selles suunas on tegutsenud, peab viipekeelse õpetuse realiseerimisele eelnema umbes (vähemalt) 10aastane ettevalmistusperiood. Võiks öelda, et meil on see alles alanud. (Hoopis lihtsam on näiteks simultaanse kommunikatsiooni kasutamine, milleks meil napp pinnas on põhijoontes olemas.)

Kurtide haridus- ja keeleprobleemide lahendamisel ei tohiks unustada, et nn täiskurte on Eesti Vabariigis umbes 1500 (s.t 0,1%). Neid lapsi, kellele viipekeelsest õpetusest võiks kasu olla, tuleb igal aastal keskmiselt 10. Ka üks inimene ja üks laps väärrib kõige paremaid ja soodsamaid arengutingimusi. Küsimus on ainult selles, kui palju võib seda teha teiste arvel, ja kui, siis kelle või mille arvel. Parasjagu mõtlemisainet peaks leiduma näiteks Haridusministeeriumi andmetes, mille põhjal 1989. a kulutati ühele õpilasele Porkuni kurtide koolis 2588 rbl, keskeriõppeasutustes 1008 rbl ja kõrgkoolides üliõpilasele 1904 rbl.

Praeguse Porkuni kurtide kooli ruumidesse statsionaarse Eesti Surdokeskuse rajamise perspektiivsuse üle (V. Laiapea mõtteavaldus) võib muidugi mõtteid vahetada. Aga kui juba midagi rajada, siis miks mitte ülemaailmset — või veel parem — planeetidevahelist surdokeskust. Neist viimase kasuks tundubki kõige rohkem poolt- ja kõige vähem vastuargumente olevat. Eesti Surdokeskuse rajamisega on aga lood pigem vastupidi.

Esiteks on niisuguse keskuse loomise otstarbekus praegu ja ka lähitulevikus üldse väga kaheldav. Kuigi iseenesest on mõistetav, et meie inimesed pole harjunud hakkama saama ilma keskse juhtimiseta. Nagu ka see, et uute keskuste loomine annab kellelegi võimaluse juhtida, midagi jaotada, õiendada arveid teisitimõtlejatega, rahuldada isiklike ambitsioone jms. (Seepärast pole muuseas ka midagi imestada, et kõikvõimalike keskuste loomine on muutumas üldrahvalikuks ürituseks.) Tahaks siiski loota, et meie inimestel ja ühiskonnal jätkub piisavalt vastupanuvõimet, et niisugune lastehaiguste periood üle elada ning anda võimalus eri seisukohtade väljakujunemi-

Folkloor ja kool

MALL HIEMÄE, Kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonna vanemteadur, filoloogikandidaat

Folkloor vajab enam tähelepanu, see on selge, ent käesoleva kirjatüki eesmärk ei ole kätte näidata, missugustes klassides ja missugus(t)e õppeaine(te) arvelt seda teha tuleks. Pedagoogidele adresseeritud kaitsekõnesid mingi valdkonna olulisusest kooliprogrammis on niigi palju olnud. On loomulik, et eri õppeainete osatähtsus pole püsiv, kuid mahud tuleb korrigeerida ikkagi komplekselt. Seni kuni aja nõuetele vastavad proportsioonid paika pannakse, mõelgem sellele, kuidas ja milleks folkloori tänapäeval õpetada.

Pedagoogidelt, kes viimastel aastatel õpilasi Kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonda on toonud, võib kuulda soovi, et räägitagu aga lastele «kõigest», sest kooliprogrammis polevat kohta õieti millelegi. Olen küsinud teismelistelt noortelt, mida neile koolis rahvaluulest õpetatakse. Ütlevad, et rahvaluulelikide nimetusi ja tunnuseid, aga need ei püsi meeles,

seks ja -arendamiseks kõigis valdkondades.

Teiseks, kui kunagi midagi Eesti Surdkeskuse taolist ka luua, siis peaksid selle funktsioonid olema küll oluliselt laiemad kui valdavalt viipekeelealane tegevus. Mainitud keskus peaks tegelema ka audioloogia, kutseõppe, täiendusõppe, surdopsühholoogia, psühholoogia jms probleemidega. Sellisel juhul tunduvad Porkuni kooli šansid surdkeskuse asukohale pretendeerimisel küll kaduvvähikesena. Pealegi poleks lisaks puhtpraktilistele probleemidele (kaadri ja materiaalbaasi puudumine, suured hoonete eksploatatsioonikulud, asukoha eraldatus jms) vist sugugi arukas hakata Porkunisse kurtide reservaatil asutama (eriti veel nende integratsiooni eesmärkidel!). Kui niisugust keskust üldse rajada, siis peaks ennekõike kaaluma Tartu 1. EIK võimalusi, mille suhtes ei oskagi ühtki vastuargumenti leida. (Seda enam, et arvestades teatud osa õpilaste võimalikku siirdumist üldhariduskoolidesse, võiks mõningast ümberkujundamist alustada juba lähemal ajal.)

Lõpetuseks tahaks minna tagasi H. Lane'i eeltoodud perioodiseeringu juurde. Mitmed märgid osutavad, et maailmas on alanud või algamas neljas kurtide (keele)-probleemide lahendamise periood, mida võiks nimetada rahuliku kooseksisteerimise ja individuaalse lähenemise perioodiks. Seepärast tahaks ka loota, et meil õnnestub vältida «ägedat võitlust erinevate lähenemiste vahel»(?!), nagu see

ja siis nagu ei jäägi sellist, mida ise enne poleks teadnud. Ka olevat rahvaluule kauge ja võõras, sest midagi niisugust, mida õpetatakse, ju enam olemas ei ole. Ilmselt kipub käsitus jääma liiga abstraktseks, ometi on folkloor meie rahva kultuuri osa.

Miks peaks rahvaluulet tutvustama kui kirjutamata kirjandust? Jakob Hurt rajas oma unikaalse rahvaluulekogu eesmärgiga jäädvustada eesti rahva ajalugu. Hurda aegadest peale on klassikalise poeetilise vaimuvara kõrval kogutud samuti sellist, mille tarbefunktsioon on olnud märksa olulisem esteetilisest. Need on põlvest põlve suuliselt edasi antavad kogemused ja töekspidamised, eetilised normid ja käitumisreeglid, mille lähtekoht on muistne rahvausund. Kas kõik väljendub poeetilises vormis ja mahub klassikaliste folklooriliikide mõtutesse, polegi ehk siinjuures oluline. Sisu poolest kuuluvad

Vahur Laiapea artiklist järeldades praegu Saksamaal käib. Kannatavad ju niisuguse ägeduse pärast ennekõike kurdid.

Kui eelnevast jäi mõnele lugejale mulje, nagu oleks siinkirjutaja viipekeele ja viipekeelse õpetuse vastane, siis on see mulje küll sügavalt ekslik.

Kirjandus

1. Arnold P. Harlan Lane and the Psychology of Sign Languages. — *Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 1989, No 13, pp. 142—146.
2. Cornett O. The Century-Old Wisdom of Alexander Graham Bell. — *Volia Review*, 1990, No 92, pp. 145—153.
3. Laiapea V. Kurdid Eestis — invaliidid või keelevähemus. — *Haridus*, 1990, nr 11, lk 34—37.
4. Lane H. A chronology of the oppression of sign language in France and the United States. In *Recent Perspectives on American Sign Language*, H. Lane and F. Grosjean (eds.), Hildale, N.J.: Erlbaum, 1980, pp. 119—161.
5. Mayberry R., Wodlinger-Cohen R. After the Revolution: Educational Practice and the Deaf Child's Communication Skills. In *They Grow in Silence*, E. Mindel and M. Vernon (eds.), San Diego: College — Hill Press, Second Edition, 1987, pp. 140—185.
6. Nash J. E. Policy and Practice in the American Sign Language Community. — *International Journal of the Sociology of Language*, 1987, No 68, pp. 7—22.
7. Paavel V., Toom R. Kurtide enesemääramine ja keeled. — *Akadeemia*, 1991, nr 3.
8. Soorzelli J. F. Development of Rehabilitation Services for Persons Who Are Deaf in Malaysia. — *Journal of Rehabilitation*, 1988, vol 54, pp. 24—28.

sellesse rühma ka niisugused tarkuse-terad: «See laps ei õpi kunagi hästi lugema, kel lugedes müts peas» (Tartu); «Kui inimene töötajatest mööda läks ja jõudu ei soovinud, siis hõigati talle: «Kas kellaga siga oled näinud?» (Kolga-Jaani); «Kui laps linnupesa leidis, siis pidi suu kinni hoidma, et pojad tema hambaid ei näeks, muidu jätvat vanalind pesa maha» (Palamuse); «Kes teise peale sülitab, see pidada põrgus tulise kivi pealt musta ussi verd jooma» (Ambla). Rahvaluule kartoteekides on selliseid palju, kuid omaette raamatut pole. Vanasõnadeks on vormunud niisugusest pärimusest vaid osa, ning see on küll kättesaadav («Eesti vanasõnad» I—III, 1980—1985; «Vanasõnaraamat», 1984).

Regilaul, see meie uhkus, kipub õpilasele olema vaata et kõige kaugem ja igavam: keel on võõras, sõnad arusaamatud, mõttearendus staatiline. Võibolla oleks sobiv tähelepanu juhtida soome keelele, mille mõningane tundmine eriti Põhja-Eesti noorte seas hea tooni juurde käib. Vähemalt sise- ja lõpukadu saab selgemaks, kahe rahva sugulus samuti. Nii algriiim kui parallelisminähtus ei tule ne üksi kunstitaotlusest, vaid on ühtlasi aastasadu viljeldud memoreerimisvõtte nagu ka eeslaulja ning koori vaheldumine. Sünkretismi mõistega tutvumiseks sobib mardi- ja kadrilaul koos sinna juurde kuuluva tavandiga, pealegi kipub kaasaja martidel-kadridel just laulutundmisest vajaka jääma. Ökoloogilist mõtteviisi vahendab «Ladvad lindudele». Kooliõpetuse raudvaraks on olnud töölaulud, tavaliselt tuleb sealjuures juttu ka nende vanusest ja loitsulisusest. Küllap pakuvad noorematele rohkem huvi küsimuse-vastusega ahellaulud, nagu «Liiri-lõõri, löoke!» ja vanematele sugestiivsed tõusva pingega «Tooma laul», «Maie laul» või «Kuld-naine».

Loitsud vajaksid eraldi esiletõstmist. Kõrvalepõige eesti rikkalikku loitsuvaramusse oleks vajalik sellepärast, et sõnomaagial on tänapäevaelus oma koht. Siia kuulub praegu kodudes veel kasutatav «Varesele valu», lepatriinusõnad, karjase-loitsud («Eesti karjaselaulud» I—III, 1982—1990), siit edasi igapäevased «Head põrumist!», «Nael kummi!», ärasõnamised ning vanasõnaline eestlasele tuttav uskumus «Räägi hundist, siis hunt tulebki.» Sõnomaagiast on kantud nii õpilaste seas vägagi populaarne «vaimu väljakutumine» kui lõkkesüütamiste ning isamaaliste rahvakogunemiste ühisloitsimised.

Muistend ei ole legend, ehkki kooliõpik seda väidab. Legend on jutustus ristiusu pühadest tegelastest, nagu Jeesus, Neitsi

Maarja, apostlid jt pühamehed. Muistendi puhul rõhutaksin seost ajalooa: katku- ja näljaajad, sõjad ning sõjaröövliid, Karl XII ja Peeter I. Tuge leiab brošüürist «Kodu lugu» I (1989). Hiiu- ja vägilasmuistendite kiviviskelood ning maapinnavormide muutumised saavad mõistetavamaks koos ekskursiga jääaja mõjustuste juurde. Ei tohiks unustada koduümbruse kinnismuistiseid ja kohalikku muistenditraditsiooni (kummituskohad, kodukäija, luupainaja, vaim, viirastus, näkk jt üleloomulikud olendid). O. Looritsa lihtsalt ja süsteemselt kirjutatud brošüür «Eesti rahvausundi maailmavaade» (viimane trükk 1990) peaks olema iga õpetaja abivahend, mille toel saab paika panna eestlaste vaimu- ja haldjakujutelmata, kodukäija, libahundi, krati jpm. Ussisõnade teadlaste alustades on hõlpus heita tagasipilk lapi nõidadele ning soome-ugri šamaanidele ja jõuda sealt tänapäeva sensitiivide, imearstide või uusšamanismi esindaja Vigala Sassi juurde. Usundilise muistendi näiteid pakub valimik «Emand kaseladvas» (1988). On aeg selgeks teha, mis on eesti rahvausundis olemas, mis mitte. Samasse ringi kuulub küsimus muistsete eestlaste jumala(te)st. Kui noored inimesed tulevad ülikooli folkloristikat õppima selleks, et leida kinnitust Taaruse valmiskontseptsioonile, peab nende senistes teadmistes midagi väga vajaka jäänud olema.

Muinasjutt — koolitöö lemmikžanr, saab lapsele enamasti omaseks enne kooli, kuid pakub huvi samuti ka hiljem. Muinasjutust lugemisvarana annab huvitava ülevaate Tartu Ülikoolile konkurstitõenä esitatud uurimus Tallinna 20. keskkoolist (juh õp Tarvo). Selgub, et muutuvad küll väärtushinnangud, kuid vajadusest illusoorse maailma järele püsib muinasjutu huvi täiskasvanueani. Selle žanri käsitlemisel tõstaksin esile kolme aspekti: 1) eesti muinasjutt kui maailmakultuuri osa (rahvusvahelised rändeteed; loomtegelaste vahetumine kaugete rahvaste sarnastes süžeedes), 2) kunstmuinasjutu, töötluse, rahvaehtsa teksti probleem (senise kirjastamiseelstuse tulemusena on lugejahinnang autentse folkloori kahjuks), 3) iidvana muinasjututraditsioon tänapäeva õpilaskultuuris (tüüpkarakteriga tegelased, eriti loomad; vormivõtete kasutamine).

Naljandiga võib žanriteooria pea peale pöörata. Miks ka mitte — koos õpilastega võime tõdeda, et folkloor püsib, elab ja ühtaegu muutub. Võrdleme kilplasnaljandit ja tšuktši anekdooti, teeme tutvust tänapäeva anekdoodi vormivõtetega. Kui analüüsiks valida näit süžee «Eestlane, venelane, sakslane vangis», leiame kolmarvu, kolmekordse tegevuse, asten-

Lastefolkloori kogumisest

SAIMA PAEOJA, Paide 3. keskkooli õpetaja



U le maailma on lastefolkloori võrdlemisi vähe kirja pandud. Lastefolkloor, mis sünnib peamiselt mängukohtades, ka koolis vahetundide ajal, pärast tunde või koduhoovil, tundub täiskasvanutele mitte-midagiütlevana, seda ei peeta enamasti ülestähendamise vääriliseks. Kooliajal hakkab laps inimeseks saama, ta arvestab eakaaslaste, muutub tähtsamaks, ihaldab nende heakskiitu ja tunnustust, tahab olla samasugune kui teised. Kõik, mis eakaaslastelt kuulda või õpitakse, on väga tähtis.

Lastefolkloor elab edasi mänguplatsidel, koolis, puhkelaagrites. Lapsed jutustavad üksteisele jutte, õpivad mängu, kirjutavad salmiabumitesse, õpetavad oma väi-

kesi elutarkusi. Omavahelistes suhetes on kindlaks kujunenud kombes ja vigurid: kes midagi ei oska või valesti teeb, seda narritakse ja tembeldatakse rumalaks; pilked ja õrritamised on sageli värsimöödus ja kantakse ette tuntud laulu viisil; lapsed võivad jutustada ajuvabasid lugusid, mis on neile suure tähtsusega; nad võivad oma parimat sõpra ehmata ja sellest ise löbu tunda; nad teavad, millal peab midagi soovima jne.

See on laste maailm, mis jääb täiskasvanutele suletuks ning läbipääsmatuks. Oma traditsioone kannavad nad vanematelt noorematele üle ja need muutuvad nii nagu aegki.

Vaheldusrikkaks kujunes üks hiljutine õppeaasta Paide 3. keskkoolis 6., 9. ja 11.

duse, situatsioonikoomika, tasakaalu seaduse jne. Võib-olla tasuks arutada, mida pakub 30 a eest Kaliforniast ümbermaailmareisi alustanud elevanti-naljand, nii jõuaksime üldistuseni, miks üldse absurdinaljandeid räägitakse (õpilaste üks oma termineid on «ajuvad anekdoodid»). Sageli esitatakse neid mõistatuse vormis. Kui arutelu, kas tegemist on naljandi või mõistatusega, viib ummikusse, on kõik korras. Saab selgeks, et tegemist on piirnähtusega, mida ei annagi ühte või teise liiki lahterdada.

Tänapäeva mõistatuse kujundikasutus toetub slängile, mõlemat ühendab metafoor. See on teema, mille kohta leidub rikkalikult näiteid õpilaste endi salmikutes ja kladedes. Niisiis, küsimusele: «Mis see on?» võib järgneda loend:
õpilane — puuris istuv lind,
õpetaja — 20. sajandi kubjas,
direktori kabinet — käskkirjade vabrik,
«kaks» — argipäeva tõsiasi,
laulukoor — kunstlik lärm.

Jne. Sama loomismalli võib kohata sõdurifolklooris üle kogu N Liidu ning keelebarjääre see ei tunnista.

Rahva vaimuvara hoidmine, tundmine ja hindamine pole ainult kultuuriökoloogia probleem, vaid ka rahva eksistentsi üks eeldusi. Vähemalt meie, eestlastega, on asi niikaugel. Juba mõni aeg tagasi, «ärkamisaja» künnisel, on folklorist Ingrid Rüütel kirjutanud: «Kuid mis tähtsus on kõigel sellel praegu, milleks folkloori üldse vaja on? Aga vahest leiame just sealt midagi, millest oleme vahepeal ilma jäänud ja millest ilmajäämine annab ennast nii või teisiti tunda. Kas või sisemise kindlustunde puudumises, vaimses, eetili-

ses, emotsionaalses tasakaalutuses. Selleks et elada ja uut luua, peab olema kindel pind, millele toetuda ja sisemine jõud, millega luua. Toetuspinna ja elujõudu vajab iga inimene ja iga rahvas.» («Edasi», 16. mai 1986). Mõne vahepealse aastaga oleme nõukoguliku kultuuriühtsuse haardest suutnud endid lahti rebida, ent samas oleme kaldumas teise äärmusse. Innukalt läheb rahvusvaheliste moevooludega kaasa meie massikommunikatsioon, üha enam on massikultuurile lõivu maksmas meie kirjastustegevus. Kunstiajaloolane Niina Raid kirjutab murega: «Me ei oska hinnata eelnenud põlvkondade tehtut ja meile kasutamiseks pärandatut. Me ei hooli järjepidevusest. Ainult kõik uus näib olevat ilus, olgu see sisult kui hõre tahes.» («Postimees», 16. märts 1991).

Mida saab siin teha õpetaja? Iga rahva folklooril on oma nägu. Eesti rahvaluulena või läbisegi ei tohiks tutvustada seda, mida meie traditsioonis pole kunagi olnud. Tõsi, et see pole kerge, kui ümberringi vohab surrogaat. Vähemasti ärgu unustatagu, et kõik see, mida televiisoriekraanil, raadios, perioodikas, aimekirjanduses, kalendrites jm kas lihtsameelsusest, kommertskaalutlustel või muudel põhjustel vanarahva tarkuseks nimetatakse, ei tarvitse seda olla.

Ilmselt on vaja õpperaamatut, mis ei piirduks folkloori põhiliikidega, vaid sisaldaks enamat. Siia peaksid kuuluma samuti rahvausund, mängud, tantsud, rahvapillid jne. Kuidas kõik see kaante vahele paigutada, et saaksime tööpoolest hea õpiku, peaks selguma juba koostamise käigus.

klasside õpilastele tänu Fr. R. Kreutzwaldi nim Kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonnale, kes palus arhiivi jaoks koguda võimalikult mitmesugust õpilasfolkloori: anekdoote, nalju, mõistatusi, narritamisi, kiusamisi, riimkõnesid, pilkamisi, laulude paroodiaid ja muid koerusi, aga ka laste mängu.

Kirjandusmuuseum saatis koolile küsitluskava, mida ei olnud tehnilistel põhjustel küll võimalik paljundada, kuid asjahuvilised kirjutasi välja neile meeldivad teemad. Abiks oli ka L. Virtase artikkel «Juhendeid lastefolkloori kogumiseks» (9).

Kogumistöö oli kodune, selleks läks umbes kuu aega. Aeg-ajalt kontrollisime, kui palju keegi oli jõudnud kirjutada. Tööde vormistamiseks kulus üks tund koolis. Õpilased kirjutasi koolivihikutesse, tekstid nummerdati, märgiti klass.

Enamiku töödest saatsime kirjandusmuuseumile, osa esitasime kooli õpilaskonverentsil ja rajooni kodu-uurimiskonverentsil. Kirjandusmuuseumile saadetu hulgas olid anekdoodid rahvaste esindajatest (eestlane, venelane, sakslane, tšuktsjt); lood Tšapajevist ja Petkast, Karlsonist; sadisti anekdoodid; anekdoodid Jukust, papagoist, metsoomadest; elevandinaljad; sissevedamismõistatused; anekdoodid riigimeestest; laste mängud; salmialbumid.

Alljärgnevalt toon välja ühe osa kogumistöödest, mis tehtud Virtase näpunäidetel. Andmed on saadud 11. klasside õpilastelt ja jaotatud järgmisteks alalõikudeks: narrimine ja lollitamine; riimkõned ja laulusalmid; muud koerused; uskumused.*

Narrimine ja lollitamine

Narrimine ja lollitamine on õpilaste hulgas kõige enam levinud. Kui küsitakse kella, siis vastatakse, et kell on ajanäitaja, või öeldakse, et kell näitab aiateibaid ja kalossinumbreid. Kui keegi midagi palub, siis vastatakse, et palutakse kirikus.

Vastused rumalale küsijale: *Kuhu?* — *Kuke suhu. Milleks?* — *Selleks. Mida* — *Sada hassirida. Misasja?* — *Kassiasja. Kust?* *Pudeliga peldikust. Mis teed?* — *Loobin sitta, raiun puid.*

* Osa kogutud lastefolkloorist ei kannata tsensuuri, kuid toimetuse otsustas selle avaldada meile esitatud kujul. Parem on tunda õpilaste tegelikkude kõnepruuki kui pead jaanalinnu kombel liiva alla peites elada illusioonides meie kasvandike kõrgest vaimusest. Ehk aitab õpilaszargooni ja väljendusviisi parem tundmine õpetajal tõhusamalt selle vastu võidelda.

Mitteteadjat narritakse: *Kuidas kõrvenõgest tehakse, tahad ma näitan?* (Hõõrutatakse kiiresti teise kõrvailesti.) *Kas tahad pontšikuid?* (Kes soovib, sellel võetakse põsk kahe näpu vahele ja pööratakse näppusid.) *Kas su isa on trammijuht, et su käed haisevad?* (Teine paneb käed oma nina juurde ja nuusutab. Sina lööd talle käed vastu nina.) *Kas seda anekdooti tead, miks üks mees endale töökoha otsis?* — *Ei tea.* — *Kahju küll, aga mina ka mitte.*

Rumalaid narritakse ka nii: *sina räägid siis, kui kana pissib; loll nagu leivaauto; tõmba uttu; viska varvast; ära plära; uju ära; on jõujäär; mõnus mees oled, lase või pähe; tead, Soome ja Iraani piiri peal on sõjaseisukord; kes sulle putru pakkus, et sa lusika võtsid? pane pea püksi ja tee porgandi häält.*

Lollitatakse ja narritakse ka lihtsalt niasama või endast nooremate kulul: *Peatage maakera, ma tahan maha minna. Sa võid peremees olla, aga ma olen seadus. Endast noorema juurde minnakse ja öeldakse: Tere, neliteist! Ei tea, kus see lasteaed kinni pandi. Tänaval võidakse tülitada: Oh, vabandage, kas te mind ära ei tunne? — Ei tunne. — Mina teid ka kahjuks ei tunne. Hõikad kedagi nimepidi ning kui ta sinu poole vaatab, ütled talle: Tänan tähelepanu eest.*

Kui keegi käib hästi riides, siis öeldakse talle *Eputrilla* või *Äri-Mari* ja *Äri-Koll*. Kui kellelgi on midagi vanaaegset (soeng, kleit jm), lauldakse *aastaid siis oli 65* või küsitakse, *mis sa stagnast ka tead? Mis see vanadekodu räägib?*

Kiusamine ja pilkamine

Kiusatakse ja pilgatakse neid õpilasi, kes on saamatud, pugejad, kaebajad, virisejad, aga mõnikord kiusatakse lihtsalt naljapärest.

Hüüdnimesid: *Punnsilm* — vaatab punnis silmadega; *Oinas* — rumal poiss; *Jänes* — argpüks; *Kunksmoor* — kõvera ninaga tüdruk; *Pelikan* — sai nime luuletusest, kus oli sõna «pelikan»; *Tolgu* — sai nime lohaka välimuse järgi.

Virisejaid pilgatakse: *Viripilli Liisu, papist küisu; vastik piripill, kao koju; hao ema juurde; rops tuleb peale; Vingu-Aadu.*

Kaebajatele öeldakse: *pugeja; pealekaebaja; memmekas; kaevupunn; memme tissialune; koputaja; jobi; hüppa auku; lenda metsa; ära pulli.*

Paksudele öeldakse: *paksmagu, Paks Margareeta; trulla; tünn.*

Peenikestele öeldakse: *kilu; luud, kõbla.*
Jutukat pilgatakse: *latatara, Pläralära-Leenu; klassi lendleht; täipüstol.*

Jaak Joala kohta öeldi, et ta on Kremli Ööbik ja Moskva Jaška.

Inimese kehaosi pilgatakse nii: silmad nagu tõllarattad; peida kõrvad tasku ära; nagu lehm libedal jääl; nagu rase part rööbaspuudel; oled nagu kodumaine tomat; kui minul oleks selline nägu, pooks ma ennast üles.

Rumalaid pilgatakse: maksimaalne nõmekas; ära sousti; lõon sul vastu kurki, nii et seemned lendavad; õnnejunn; mallimemm; pane suu kinni, tuul puhub sokid jalast ära; nagu lehm kosmoses; mis sul seeliku alt välja paistavad? (tüdruk vaatab) loll, jalad; pikk kui latt, loll kui tatt; sa oled ikka üks paras turakas küll; keegi istub sul juhtmete peal; enne hakkab päike solgiämbriks tõusma, kui ma seda teen, mis sina tahad.

Argpükse pilgatakse: viska jänes põuest välja; lähed üle koera, mine ka üle koera saba; mis sa puksud, osta vildid.

Riimkõned ja laulusalmid

Riimkõned ja laulusalmid on õpilaste omavahelises suhtlemises tähtsal kohal, olgugi et neil igakord polegi mingit erilist tagamõtet.

● *Toompea linnas, Toompea mäel ilus Malle särgiväel,*

küll tema vahtis, küll tema jahtis, mis muud, kui musi saada tahtis.

● *Näärivana paljajalu püüab solgiaugust kalu.*

● *ATK — aita teisi ka.*

● *Niuksed lood siinpool sood, teised lood teispool sood.*

● *Ise sööme, ise joome, ise nõud kõik ära toome.*

● *Tere, tere, vana kere, homme ostan uue kere.*

● *TPL — tööpõlgurite laager.*

● *Lepatriinu, lenda ära, maja põleb, lapsed sees.*

● *Nööpide lugemine: Maamees, töömees, keiser, sant, sina oled elevant!*

● *Kuused siin, kuused seal, kuused iga nurga peal (öeldakse hästi kiiresti).*

● *Jäätis pole oluline, karskus on põhiline.*

● *Igal Mihklil oma cinapäev.*

● *Kaugelt vaatan — Lasnamägi, lähen lähemale — hoopis Tõnis Mägi.*

● *Sa, oled mul nii armas kui koeral surnud lammas.*

Sa sulad minu südames kui suhkur kuiva kohvi sees.

● *Lumehelbeke tasa-tasa, langes aknale — plärts.*

● *Kuhu minna, mida teha, võtta labidas või reha?*

● *Kõigile punased katused, kõigile solgitud kaev (Fix «Kõigile»).*

● *Nüüd hoiä kõrgel kohvitass ja suru tasku oma pass kõik filmid sulle lubatud,*

mis rangelt enne keelatud.

● *Kes seal kõnnib kõrta mööda,*

põrkab vao serva mööda,

«põka» kõnnib kõrta mööda,

põrkab vaost ikka mööda.

● *August hüüdis: «August, roni välja august, kätte jõudnud august.»*

Muud koerused

— Kõrgetes paneelelamutes elavad lapsed loobivad rõdudelt alla tossupomme, mõnikord mune, vett ja teisi asju.

— Võõraste inimeste uste taga antakse uksekella ja joostakse siis kiiresti ära.

— Kui kellelgi on talvel aken lahti, siis võidakse aknast sisse visata lumepall.

— Kui kusagil seisab jalgratas, siis lastakse sellel kummid tühjaks.

— Öhtuti võib õuest ehmata toas olijaid. Nõela taha pannakse niit ja asetatakse see aknaliistu vahele, niit tõmmatakse pingule. Kui siis märga riidetükki tõmmata mööda niiti üles ja alla, on kuulda viiuli sarnast meloodiat. See on «ööviul».

— Keset tundi tuleb pinginaabrile äkki kõrva karjatada, siis saab mõnusa efekti.

— Võib võtta jupi kõva nõõri ja minna kellegi ukse taha, siduda nõõri üks ots ukselingil külge, tõmmata siis nõõri pingule ja siduda teine ots naabri ukselingil külge. Lasta mõlema ukse taga kella ja joosta ise minema. Mõlemad naabrid hakkavad korraga ust lahti tegema, aga ei saa. — Tänavale pannakse niidiga edasitõmmatav rahakott. Kui keegi tahab õnnelikku leidu üles võtta, jookseb rahakott näppude vahelt ära.

— Kui päike paistab, on mõnus teistele peegliga päiksekiiri silma lasta.

— Kellegi selja peale võib salaja kinnitada paberilipaka, kus mingi rumal lause.

— Pakud kellelegi kommi, aga sees pole mitte komm, vaid kokkupandud paber.

— Telefoniga helistamine: vabandage, kas teil sooja vett on? Vabandage, kas surnukuur kuuleb? Vabandage, kas see on liha-kombinaat?

Uskumused

Uskumused on vana traditsioon. Neil on kindel koht laste omavahelises suhtlemises.

— Kui must kass läheb üle tee, siis tuleb kolm korda sülitada üle vasaku öla või minna teist kaudu, muidu läheb halvasti.

— Aevastamise kordade järgi saab teada, kuidas sul läheb: 1 — hästi, 2 — pahasti, 3 — saad kirja, 4 — saad raha.

— Enne eksamit ei tohi pead pesta, muidu läheb kõik õpitu meelest ära.

— Kui jätab eksamiks ühe pileti õppimata, siis selle saadki.

— Kui rääkida mingisugusest hästi läinud asjast, siis tuleb sülitada kolm korda üle vasaku öla.

— Kui täht langeb, tuleb kohe ruttu öelda üks soov ja see täitub.

— Kooliriiete pealt leitud niidi järgi saab ennustada tulevase mehe või naise juuste värvi ja tema eesnime esimest tähte (niiti tuleb keerata ümber nimetissõrme ja lugeda samal ajal tähestikku, see täht, mille juures niit otsa saab, ongi nime algustäht).

— Hommikul ei tohi vasaku jalaga tõusta, muidu läheb halvasti.

— Kui kellelegi kogemata jala peale astud, siis saad ta pulmas tantsida.

— Eksami ajal peab emal või vanaemal sõrm tindipotis olema, siis läheb hästi.

— Kui sulle põialt hoitakse, siis läheb hästi.

— Eksamile minnes võta kaasa mõni talisman, mis on olnud kaasas mõnel muul hästi läinud sündmusel.

— Enne eksamit süüakse ära mõni viiene sireliõis, siis läheb hästi.

— Hommikune ämblik on hooleämblik, õhtune tähendab õnnetust.

— Et luksumist ravida, tuleb võtta 3 lonksu vett ja iga lonksu vahel vaadata klaasi põhja.

— Kui sa näed unes, et sul pikad juuksed, siis tähendab see pikka aru.

— Kui näed musta «Volgat», siis puuduta midagi musta (nööpi, kotti jm), muidu läheb halvasti.

— Kui näed unes mõnda õpetajat, siis küsitakse sind järgmisel päeval selles aines.

— Õngitsemisel tuleb ussile peale sülitada, siis on hea kalaõnn.

— Kingitust ei tohi anda üle ukse.

— Kui tunnis kirjutad ühe sulepeaga, siis pead kindlasti samaga ka kontrolltööd kirjutama.

— Et soolatüügastest lahti saada, tuleb ahju visata soola ja joosta nii kiiresti üle kolme ukse läve, et ei kuuleks soola praksumist.

— Kui keegi sind ära ei tunne, siis saad rikkaks.

Kogumisvõistluse kasutegur oli küllaltki suur. Meil tuli läbi uurida palju rahvaluuleraamatuid. Saime teada, kui suur on eesti rahva vaimuvara ja kui väike osake sellest lastefolkloor.

Kogumistöo aitas mitmekesistada õpilaste klassivälisest tegevusest, lähendas neid kodukohale, süvendas armastust ja austust esivanemate kultuuri vastu, kasvatas sihi-kindlust, tihendas kooli ja kodu sidemeid.

Kirjandusmuuseum autasustas tubli- maid kogujaid rahvaluulealase kirjanduse ja aukirjadega.

Rahvaluule kogumine jätkub.

Kirjandus

1. Aul J. Antropomeetrised tunnused ja puberteediiga. Etnograafiamuuseumi aastaraamat. 20. köide. Tallinn, 1965, lk 7—13.

2. Eesti rahvaluule ülevaade. Toimetanud R. Viidalepp. Tallinn, 1959, lk 3—520.

3. Kalamees A. Eesti rahvamänge. Tallinn, 1960.

4. Krikmann A. Küsimusi rahvala- naljandite alalt. Rahvapärimeste Kogu- ja nr 7. Tartu, 1970, lk 29—43.

5. Kõsler A. Vanaemade ja vanaisade mängud. Õpilaste kodu-uurimuslikke töid. Tallinn, 1972, lk 77—78.

6. Laugaste E. Eesti rahvaluule. Tallinn, 1975, 37—40.

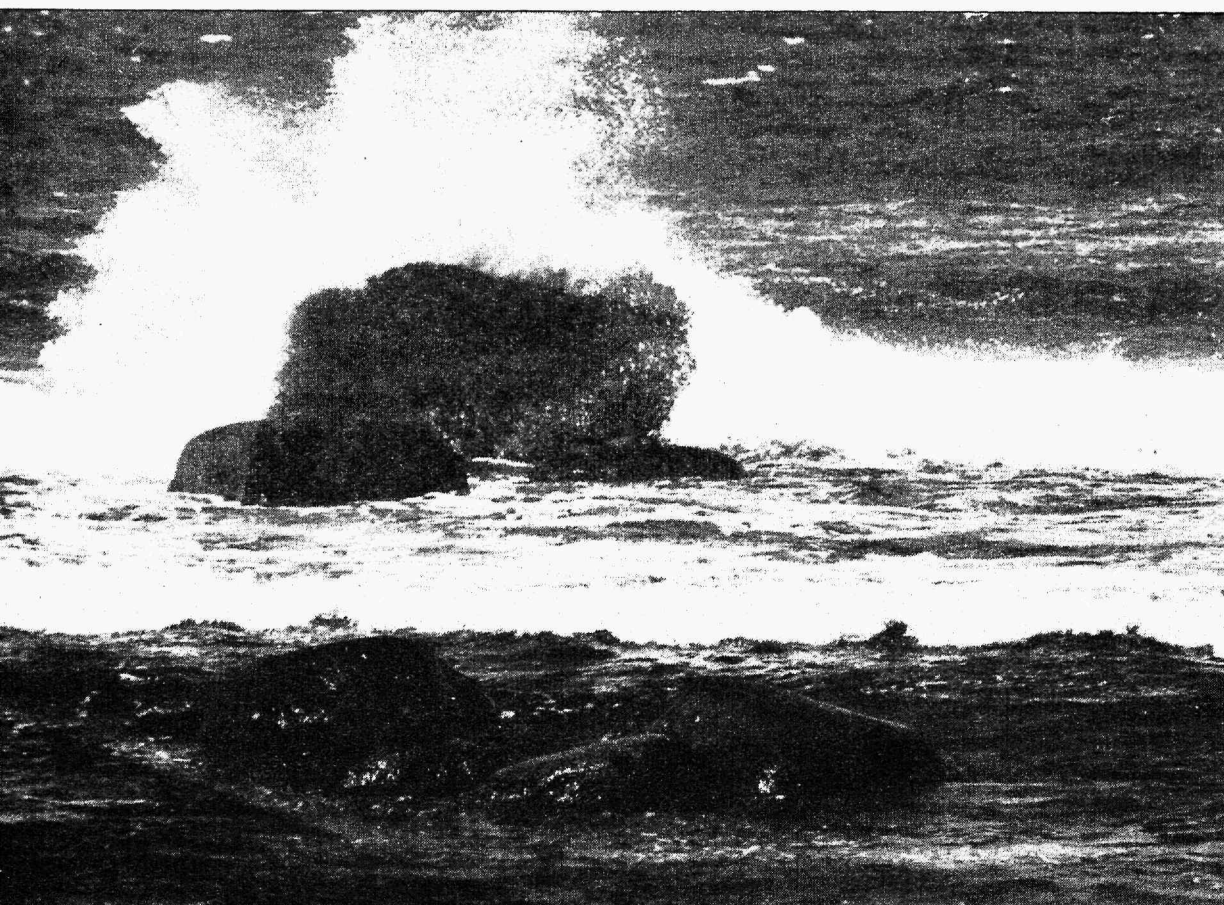
7. Rüütel I. Eesti uuema rahvalaulu varasemast arengujärgust. Paar sammu- kest eesti kirjanduse uurimise teed VII. Tartu, 1971, lk 75—77.

8. Viidalepp R. Järvamaa rahva- luulest. Kogumik «Paide rajoonis». Tartu, 1972, lk 107—121.

9. Virtanen L. Juhendeid lastefolk- loori kogumiseks. Rahvapärimeste Kogu- ja nr 8. Tartu, 1972, lk 12—16.

Sügistormid on ammu alanud.

TÖNU KALLE foto



August Mälgu rannaromaanide käsitlusmõtteid*

KALEPH JÕULU, emakeeleõpetaja

RANNATRILOGIA ROMAANID: «Õitsev meri» (1935, 1983; esialgne pealkiri «Tuuli merelt»), «Taeva palge all» (1937, 4. tr 1988), «Hea sadam» (1942, 1971). Neis A. Mälgu n-õ Saaremaa-raamatuis on palju avarust — kõigi vaade olgu alati vaba ja sihitud merele. See kehtabki lugema, avardab mõtte- ja tundemaailm. Meri pole üksnes looduspilt, vaid me sisetunnete jõu SÜMBOL: see sunnib kätte- või ettevõetu eest võitlema, jäägitult, allaandmatult, ennastületavalt. Loetule pole raske luua allteksti: kui palju meis enestes on enesekindlust, tahtejõudu, mehist meelt? Kõik need kolm teost on otsekui õppetunnid elust.

Kui trilogia I teoses süüvime oma teed otsiva rannanoormehe Turja Hannese eluvaatlusse, siis II teoses leiame merekarastuse saanud ja oma koduranda tagasi tuleva ning kanda kinnitava Tuisu Kustase eluloo; III raamatus elame kaasa vaeslapseks jäänud Juuljuse oma tee leidmisele ja kodu rajamisele paigas, mis saab talle tõeliselt heaks sadamaks.

Iga teose läbilugemisel pöörakem tähelepanu teoste pealkirjade sümboolikale: milleks õitsev meri? missugune on taevas ta kohal? milleks hea sadam?

Trilogiast leiame saarlasi — julgeid, püstipäiseid, hoolimata neid alatihti tabavaist eluraskusist, ootamatuid tormiõnnetusist. Meid köidab saarlase isetegadus, mis aga pole vaba hirmukrambist mere tujukuse ees. Ometi räägib see Saare rahva kustumatust elutahtest — olla, tunda, jääda.

Püsiava ohu lähedus pole saarlastele võõras: meri küll annab, aga selle eest ka võtab... Oma suure südamevalugi jätab ta enda teada, ehkki kõik talle selles kaasa tunnevad nagu tema teistelegi... Meri loob sideme, mis kiiresti võimaldab kustutada omavahelised tülid ja pahandused. Süvenedes autori romaanide merepildidesse, saame ettekujutuse tõeliselt suurest ja võimsast loodusjõust, mis nõuab lisaks suurele vastutustundele ka igavest TRUUDUST. See näib käivat meremeeste kohta.

Aga rannanaine? Tema kujutamiseks leiab autor mõõdukalt sobivaid värve, kuid ei paista ideali-seerivat neist ühtki: oma meeste kõrval näivad naised vahel tühiste, isegi tujukatena. Miks? Eks seepärast, et aastas tuleb palju päevi olla kodus peaaegu üksinda suure lastekarjaga ja juhtida kodust elu nii, et otsotsaga kokku tulla — toidulaud on kesine, loomad ja põld hooldada... Lugeses võib isegi tunduda, et autor rannanaist oma teostes eriti kõrgelt ei hindagi, aga... jälgime ta suhtumist emasse kui kodukolde hoidjasse, millise armastusega ta seda teeb!

Lugemishuvi tõstab Mälgu mahlakas dialoog, eriti vanade kalurite suust. Teosed on rikkad rahva elutarkuse, väljendusliku, humoorikuse poolest. Marta Sillaots juhhib kriitikuna lugeja tähelepanu autori keele ilusale rütmile ja nõtkusele kui mingile erilisele vormi sujuvusele ja painduvusele. Ta leiab, et naisest rääkides soovib autor saare naisel saada «südame poolest tasemaks ja olemise poolest kõvemaks». (Mine tea, kuidas on

sellega lood nüüd?) M. Sillaotsale ei jää märkamata «emasüdame tundelisus» («ema südame juurde läheb palju teid ning vähesed neist on kuivad»), samuti meeste kartmatus: «pole ohked loodud täis-meeste suu mõtude järgi», ega seegi, et autorile pole võõras pärvusseaduse arvestaminegi (4). Teoseid lugedes hakakem kõike seda tähele panna.

Iga osa on loetav täiesti omaette teosena. «Õitsev meri» (1983).

Autor üllatab meid siin oma eepilise andega luua kõigiti terviklik ja kunstiküps raamat. Lugu on neist, kes ise endale teed rajavad läbi raskuste, ometi seda vaeva ei tunta ega nähta kohe, nagu ütleb Villem Grünthal-Ridalagi:

Vabana vaevast

Kui kevade lind

Kesk ääretut merd ja ääretut taevast,

Avar ja kaugemeelne on rind...

(«Rahus», 1908)

Teos loob mõttehaaravaid kujutluspilte, jutustades inimvoorustest, mis näivad kaugelt ületavat kõik pahed. Teose mõtteline külg on kindel, äärmiselt sirgjooneline ja tegelaste hingeelu tabatud psühholoogilise täpsusega.

Autor on valinud romaani keskseks tegelaseks kehva kaluri Turja Laasi noorema poja Hannese, kes on hakkaja, elurõõmus ning julge noormees. Juba poisikesena tahab ta olla merel mehe eest väljas. Imeks panna: sel ajal ei tee pass (18 eluaastat) poisist meest, vaid see, millal noormees ise hakkab end mehena tundma, seepärast ei tule kõne allagi lapse mereleminekukeeld.

Surmaga süütsi olles saab ta seal oma esmase karastuse ja ristsedki. Hannes on erksa vaimuga ja äärmiselt püüdlik, tema unistuseks on saada laevakapteniks, ehkki isa rahakotile lootma ei saa jääda — raha lihtsalt pole. Hannes teab, et ta ise peab hakkama endale teed rajama. Kui meri on talvel kinni, käib ta metsas puid lõikamas teenimaks raha uue kalapaadi jaoks. Samal esmärgil sõidab suvel merd rannalaeval.

Kaitseväes olles satub Hannes puhkuse ajal oma sõbra poole Põidesse, kus juhus viib ta kokku Tondioja asuniku tütre Liidaga. Peretütrele hakkab Hannes nii meeldima, et ta lausa kaupleb Hannese tallu koduväiks. Sellest plaanist peavad lugu ka Liida vanemad. Et Hannes on läinud asjad sassi noorpõlve armastatu Suureõue Niidaga, kes käib nüüd linnas koolis, võtabki ta pakutud koduväikoha vastu. Meremehest ei saa aga iialgi «maarotti»: igatsus koduse mere järele ei anna enne rahu, kui ta peagi oma haige isa väiksesse kalurihütti tagasi pöördub. Seal on, nagu ütleb A. Kaal:

Kummeli meri,

kajaka kari,

peegelsiledad veed...

(1967)

On mees naisele kallis, tuleb ta tema juurde. Ent Liidale on armas oma talu ning see uisapäisa sõlmitud abielu puruneb. Hannes leiab oma elu-õnne lihtsas ja vaeses kaluritütres Saadu Taalis, kellega, nagu nüüd selgub, on tal poeg.

Küsimusi ja ülesandeid kodus ja klassis.

Kodus.

Loe teos läbi, tee lugemisel vajalikke märk-

* Algus «Haridus» 10.

Eesti loodust 80 minutit nädalas

ILLAR LEUHN, Tartu 17. põhikooli bioloogia-keemiaõpetaja



lnud juba jupikese aja koolmeistri leiba teeninud ning aru saanud, et kasutusel olev programm oma aja ära on elanud, asusin ise tasapisi eksperimenteerima.

Seda enam, et programm lastele raskesti omandatav oli ning et selle järgimist lõpuks enam ei nõutudki. Minu esialgsed katsetused seisnesid üksikute õppetükkide pea peale pööramises või nende järjekorra muutmises, põhiideeks ikka huvi äratamine lastes.

Ajal, mil bioloogia-alaste õpikute konkurss välja kuulutati, programm ümber vaadati ja minule kui seda ala õppinud asjamehele ökoloogiaõpiku kirjutamist soovitati, töötasin veel loodusmaja direktorina. Kuigi pakkumine mind huvitas ja ma osaliselt selle töö juures ka olin, ei saanud ma oma ameti kõrvalt endale kirjutamise löbu lubada. Eelarvelise õppeasutuse direktori koht ei ole meie tingimustes kaugeltki nende killast, mida võiks oma sõpradele soovitada. Seepärast siirdusin mitte just kuigi sügava kahetsusega tagasi kooliseinte vahele. Samal ajal kuulutati välja elukoosluste õpiku konkurss.

Tähtsaimaks ajendiks, mis mind sullepead haara-

ma sundis, oli kahtlemata uuendatud õppeprogramm. Ehkki ma ei vaidle vastu kellelegi, kes väidavad, et viimane pole ideaalne. Ometi oli päris selge, et 6. klassile (endisele 5.-le) polnud taimede anatoomiat ja füsioloogiat käsitlevad peatükid jõukohased. See oli neile igav ja arusaamatu. Selles vanuses lapsi köidab just loodus tervikuna. Siis tekib huvi loomade vastu, hiljem huvitatakse ka taimedest. Uus programm näib laste huvisid arvestavat.

Umbes kahe kuu vältel oli mul võimalik tõsisemalt oma eesmärgile pühenduda. Õppeaasta alguseks oli konspekti karkass valmis. Loomulikult jääb korraliku õpiku kirjutamiseks isegi aastastest pidevast tööst väheks. Siit ka põhjus, miks ma oma edaspidist käsikirja konspektiks nimetan ja miks ma ise ega žürii sellega päriselt rahule ei jäänud. Õpiku kirjutamine ei ole sõnniku-laotamine, mis kaks-kolm ära tehakse. Ja üks ma suhtunud algul kirjutatusse kui tunnikonspektisse, millest ehk alles pärast tõsist töötlust õpiku käsikirja võiks saada. Seda aluseks võttes alustasingi oma möödunud õppeaastat.

Kõige raskemaks osutus näitmaterjali leidmine.

meid. Vali 1–5 kodutöö varianti. (Vasta kirjalikult vihikusse.)

1. Lugemisel koosta kava iga ptk (1–23) kohta. (Leia kavapunktile juhtmotiiv.) Kirjuta välja Turja talu pereliikmed, kusjuures igaühe järel märgi neile iseloomulikku (näit välimus, suhted, liikuvus jne).

2. Iseloomusta tegelaste omavahelisi suhteid; lisa näide tekstist ja lk nr.

Iseloomusta Turja Hannese naisevalikut; põhjenda, miks mitte Niida, Liida, vaid Taali.

3. Iseloomusta Turja Laesi ta elutarkuse põhjal. Too tekstinäiteid (lk nr), lisa lõppu sobiv vana-sõna.

Kirjuta iseloomulikke mõtteid Turja Hannese ema kohta.

4. Iseloomusta looduskirjeldusi; kirjuta välja näited (lk nr). Leia rannarahva põhiomadusi (mehed, naised; noored, vanad; randlased, talurahvas).

5. Joonista tegelasi. Leia igaühele tekstist sobiv lause, võrdlus, kõnekujund, ütlus jms.

Klassis.

1. Loe katkendeid õpetaja valikul, nt: Arno merele (lk 16–19); Turja perenaise haigus ja surm (lk 76–81); Tondiojal (lk 119–122); pulmad (lk 140–144); Hannes jääb koju (lk 213–216) jt.

2. Vestelda: Kes tegelastest on südamelähedane? Miks? Milliseid voorusi ja puudusi leiame Suure-öue Niidal? Kõrvuta teda Mariëga. Millest on tingitud nende erinev elutunnetus? Milliste tegelaste puhul on tunda autori poolehoidu? Mis seda tingib? Leia tegelaspäri (ka abielus), kes ei oska kontakteeruda. Mis võiks seda põhjustada? Mida ei saa Hannesele andestada? Miks teosel on selline pealkiri? Kust leiame mõistmiseks võtme? (Loe lk 215–216, leia sobiv vihje). Ava selle sisu (metafoorkõne).

3. Loe ette referaate:

Iseloomulikke võrdlusi A. Mälgu romaanis «Õitsev meri» (vt lk 12, 16, 19, 28, 34, 36, 37, 48, 50, 53, 54, 56, 89, 103, 107, 130, 131, 137, 147, 151, 158, 168, 169, 178, 179, 181, 185, 205 jt).

A. Mälgu sõnavara romaanis «Õitsev meri» (nt vanuti — lk 9; kasepahast — 9/38; muutigi — 10/22; lautrikivi 10/29; paargukatla 11/29; rambunud 19/4; 55/41; uurakile 41/4; asjemad 56/18; haudjal 58/40; hõbendas 74/38; täös 113/24; haalima 214/19 jt). Referaadis tuua tekstinäide ja anda seletus.

Kõnekujundid A. Mälgu romaanis (nt *kehvadeks tembeldada* (lk 52); *supivalge* majas (52); ... uus loom valmis (54); seesugust oletuld ole (66); jättis jumalaga oma ikkepaarilise (81); ...sinna soola sekka visata (90); ...vastu tatararve (95); ...armastasid sõeluda võõraid asju (95); ...hakkasid jalga püksid... (135); ...polnud südan teise hammustamiseks (138); ...silmad sülelesid kodumerd (162); Kust merigi saab?... (165); teeb seesugust koera (184); see tigujutt (189); kel hark ulatus... (190); üle põsenurga paar tera vett (191); kõva mõte (206); ...vaseterakestele (207) jmt).

A. Mälgu rahvapäraste väljendite omapära («Õitsev meri»).

Leia toredaid ütlemisi, püüa põhjendada nende kasutamise vajadust. Nt: «Eks piskust tööst ole enam tulu kui suurest seismisest» (lk 86), «Habe [isal] on muutunud eluraskusis halliks» (lk 89), «Ja niipalju kui ma sind tunnen — ega sa tõtt hingi» (lk 149) jne.

Koostatud referaadid ei pea olema pikemad kui 2–3 lk.

*

(Järgneb.)

Eks mul siis tulnudki välja otsida mitmesugused looduslased värvipiltidega raamatud, väljalõiked ajakirjadest, naaberrügi liiduvabariikide plakati-kogud ja muu seesugune. Mõistagi olid suureks abiks herbaariumid ja varem kogutud näitvahendid. Aastate jooksul olen sihiteadlikult ka fotoaparaadiga looduses ringi liikunud, millest soodne täiendus tsentraliseeritult saadatud slaididele. Nii sai tunni-pilt lõpuks suhteliselt värvikas.

Esialgul ehmatas lapsi asjaolu, et me õpikut kasutusele ei võtnud. Tegelikult on sellest siiralt kahju, kuivõrd Ruth Agurauja ja Evald Pootsi uus õpik on ju ainulaadne nii oma kvaliteedilt kui ka värvikuselt, parim, mis 6. klasside õpilastele kogu nende elus kasutada antud. Selles mõningaid täiendusi tehes saaks suurepärase õppevahendi 8. klassile, kui bioloogia uuendatud programmi silmas pidada. Soovitasin õpilastel selle raamatu tähelepanelikult läbi lehitseda ja üht-teist meelde jätta. Mõningaid peatükke palusin sealt kodus lugeda.

Peagi harjusid mu õpilased õpiku puudumisega, mis lõpptulemusena neile isegi kasuks tuli. Tekkis vajadus õppida ülestähendusi tegema ehk konspek-teerima. Nii mõnigi kolleeg võib siinkohal pead vangutades mõelda, et mida need 11—12aastased ikka konspekterida oskavad. Tõsi — päris alguses kippus see asi küll etteütluse moodi olema, kuid sihikindlalt selgitades jõudsimel lõpuks sinnamaani, et mul tuli vaid tähelepanematutele lastele rõhu-tada olulisemaid lauseid. Enamik taipas ise iva. Umbes paari kuu möödudes võrdlesin riivamisi oma kuuendike konspekterimisostkust vanemate klasside tulemustega. Loomulikult oskasid 6. klassi-de õpilased seda paremini kui 9. klasside omad, kellele sellist moodust õpetatud pole.

Konspekterima õpetades kirjutasin esialgu hoole-ga tahvlile terveid lauseid, hiljem üksikuid sõnu. Rõhutasin olulisemat allajoonimiste ja trükitähete-dega kirjutamisega. Niisiis oskasid mu kasvandikud kevadeks iseseisvalt olulist vähem olulisest eristada. Pea kõikidele mu õpilastele meeldis looduslike objektide ja igasuguste skeemide joonistamine. Näitasin fotot, slaidi või herbaarlehte ning joo-nistasin ise tahvlile ette. Mis sellest, et mõne poisi vihikus esialgu vihitava pardi näoga oli! Neid vigu sai parandada.

Demokratiseerumise vaevad jõuavad ka kooli ja isegi juba 5. klassi. Paljud õpilased on jõudnud arvamusel, et demokraatia seisneb vabas valikus, isegi anarhias. Kiputakse valima ka ainetunde, mida külastada. Minu moraalilugu õppeaasta algul sellest, et kõike tunnis läbivõetut tuleb tingimata teada ning et kui õpikut pole, tuleb materjali avastamiseks läbi uurida terve hulk kirjandust, mis polegi eriti kättesaadav, tekitas tänuväärse õhkkonna. Bioloogiaturunnist lapsed puuduma ei kippunud. Need, kes haiguse pärast pidid emal olemas, leidsid ise klassikaaslaste vihikuid uurides võimaluse vahelejäänud õppetükkide äraõppimi-seks.

Kui ma varem vaid arvasin, siis nüüd olen selles päris veendunud, et õpik EI PEAGI OLEMA kirju-tatud LAPSE JAOKS. Parim õppimine selles eas toimub siiski elava inimese vahendusel ning hulga-

lise näitliku materjali olemasolul. Kui mu kons-pektist peaks tööpooldest saama õpiku käsikiri, siis ei kujuta ma seda ette teisiti kui käsiraama-tuna. Peamiselt õpetajale, kuid ka iseseisvaks õppi-miseks õpilastele, kellel on selleks soov. Õpik peaks eelkõige õpetama õppima. Kasutan sihilikult hulgaliselt võõrsõnu ja termineid. Enamikule neist on antud ka selgitus. Ometi ei pisenda ka selgitavad märkused õpetaja rolli nende vahen-damisel. Minu veendumuse kohaselt peab õpik olema üldarendav. See peab lapsele andma VOIMA-LUSE ARENEDA. Poolikute tõdede esitamise ja «lapse tasemele laskumisega» teeme oodatud arengu-le karuteene. Õpilane, kes tunnis intensiivselt kaasa töötab, kuulates õpetaja selgitavaid märku-si ja asjakohaseid rõhuasetusi ning omandades visuaalse vaatluse teel objektide eristamise oskusi, peaks vähemasti selle selgeks saama, et loodus-seadused on väga keerukad. Ta peaks taipama, et inimese vahele segamata valitseb looduses tasa-kaal, kus iga organism on oma õigel kohal. Tasa-kaalu rikkumisega võib hakkama saada üksnes ini-mene. On aeg murda arusaam inimesest kui kõik-võimsast looduse kuningast, asendades selle aru-saamaga inimesest kui mitte üksnes enda, vaid kogu looduse vastu astunud kuritegelikust jõust. Kus-juures sellest staatusest päästab vaid teadlikkus.

Võõrsõnu, diagramme, skeeme ja tabelleid ei tuleks karta. Need võivad tunduda rasked üksnes sellistele pedagoogidele, kes arvavad lapse tasandile «lasku-mises» pöördumist omaaegse noorusaja juurde. Meie elu läheb edasi üha kiirenevas tempos. Lapsed isegi ropendavad rafineeritud võõrsõnadega, ja ei maksa arvata, et nad sõnade sisu ei taipu. Miks peaksid nad siis teaduskeele terminoloogiat alles gümnaasiumi-eas õppima? Ja miks on valdav niisugune arusaam, et kõik õpikus kirjapandu peab lapsel tingimata selge olema? Kui õpilane ei suuda võõrsõna meeles pidada, teadku seda siis emakeeles! Vähemasti ta on vastava terminiga kokku puutunud ning ei või iial kindel olla, et talle see hiljem ei meenu. Loomulikult ei saa kõikidelt lastelt nõuda võrdväärset võõrsõnade oskamist, nii nagu ei saa nõuda viisipidamist. Kas HINNE selle all kannatama peab, see on hoopis omaette teema.

Kooli suurim häda näib praegu olevat selles, et me ei ole osanud õpetada lapsi õppima. See aga on vähemasti sama tähtis kui lugemisostkus, võib-olla tähtsamgi. Kui aga kõik ette ära nämmu-tada ja lapsi igal sammul «kaitsta» nende õppe-töö lihtsustamisega, muutuvadki nad abituteks, oskamatuteks ja saamatuteks. Niipea kui mõni õppetükk veidigi raskem tundub, tuleb tihti-peale ette loobumisi. Laps leiab, et ta ei oska. Kui igapäevane vastus! Ja ei häbi raasugi! Vaata et veel uhkustki ei tunta! Samas vaimus jätkates tekib tahtmatult küsimus — kui väikelaps kõnelda oskaks, kas ta siis keelduks ka kõndimast? Asi pole mitte oskamatuses, vaid stiimulis! Kaldumata stimuleerimise teemadele jõuame loosungini — koole polegi vaja! Aga selleks kool ju ongi, et õppida OSKAMA.

Konkursile käsikirja pähe esitatud konspekt sisaldab väga palju seesugust materjali, mida läbi

uurides laps (õpetaja abiga) rohkesti varem õpitud tarkusi üle kordab ning palju juurde õpib. Selles on palju selgitustega tabeleid, graafikuid, skeeme, üldistavaid joonistusi ja võõrsõnu ning diagramme. Omaaegset 5. klassi meenutavale arvustajale tundub see kõik koletult keeruline. Kuid, rõhutan veel kord: kõiki neid abstraktsioone arusaadavaks tegema ongi ju klassi ette määratud õpetaja! Ja kui laps ehk ei taipa ühes peatükis toodud graafikut, jõuab ta arusaamiseni vahest järgmise juures.

Ideaalne tundub siinjuures vastava töövihiku sisseesimine. Tõepoolest, kui konspekt peaks õpikuna ilmalalgust nägema, kaotaks konspekterimine sellisel kujul mõtte. Iseenesest on sellest kahju. Kuid lastele lihtsam (kas ka kasulikum?). Siis peaks tulema tunnis töötamiseks asemele töövihik. Mitte kodusteks töödeks, et vältida ärakirju või kõrvalist abi (ja vähendada koduülesannete koormust). Töövihik peaks olema selline, mis kontrollijale näitaks kätte need kohad, millest laps pole aru saanud.

Õigustades õppetöö «keerulisuse» vajalikkust, pöördun mitmesuguste statistiliste mõõtmiste juurde. Neid on pedagoogikateadlased püüdnud teha sageli. Peab aga märkima, et uurimuste tulemused on üsna küsitavad. Vähemasti ei ole neil rakenduslikku väärtust. Mida näiteks annavad meile igasugused väsimuse kõverad? Millest väsimus üleüldse sõltub? Kas väsimuse korral on õpilase sisend ja väljund võrdväärsed? Mina isiklikult tulen sellealaseid uurimuslikke töid lugedes taas järeldusele, et ainuõige tee laste säästmiseks oleks koolikohustuse keelustamine ja koolide sulgemine. Teine näide olgu teksti keerukuse uuringute kohta. Ka üpriski arvestatav tööloik pedagoogika kateedris. Mul on olnud võimalus selle tööga pisut lähemalt tutvuda. Näiteks seisnes üks ülesannetest nimisõnade hulga ja tähepikkuste kokkulugemises venekeelsest üldbioloogia õpikust. Tulemus oli kohutav: sõnad olid pikad, enamuses võõra laenu, ja tekst keerukuse astmega, mis ei ole sobiv õpikule! Umbes selline oli «kohtuotsus». Jah, see olnuks ehk tõepoolest nii kole, kui õpikut kasutav noor inimene olnuks üles kasvanud ürginimeste keskel, nüüd aga saanud ülesandeks õpiku järgi valmistada bioloogia eksamiks. Uurijad unustavad ikka ja jälle, et olemas on õpetaja. Huvi pärast tegin tookord kokkuvõtte nendest «võõrsõnadest». Selgus, et enamikku neist oleks keskkoolilaps pidanud juba teadma. Suurem osa varem õpitud, osa massikommunikatsioonis tavalised. Järele jäi vaid tühine protsent päris uusi sõnu. Nii et puhta matemaatika ühtki õpikut ei analüüsi. Iseasi kui lausekonstruktsioonidele hõlma hakata. See on küll eriti tõlkeõpikute tõsine häda.

Sedavõrd mahuka programmi juures nagu seda on Eesti elukooslused, on materjalivalik üpris tähtis. Etteruttavalt tahan mainida, et kõikide arvamuste kiuste ei ole bioloogia siiski nn jutustav õppeaine. Jutustamise ja kõneoskuse arendamine peab jääma algklasside ja emakeeletundidele. Vastasel juhul peab bioloogia õppetunde olema kindlasti enam kui 80 minutit nädalas. Elu on igal pool meie ümber, elu oleme meie ise, erinevaid elus-

objekte on 2 miljoni liigi ringis! Kui lisada veel ökoloogilised toitumishelad ja muud tüüpi suhted, siis tuleb välja, et bioloogia on hulga keerulisem mis tahes matemaatikast. Ei tohi lootma jääda, et oleme oma ülesande täitnud, kui õpilases looduse vastu huvi äratame. Et edasi valigu igaüks oma tee. Et elus nagunii õpitut tarvis ei lähe (???). Aga kui huvi ei tekigi? Kui kasvavad üha uued põlvkonnad tehnokraate või ärimehi, kellele pole sooja ega külma ümbritseva suhtes? Kui me ei suuda tekitada AUKARTUST ELU EES?, tänutunnet LOODUSE vastu?

Millest ma järeldan, et õpilased ainet valdavad? Mõistagi ei oska ma vastutada kõikide õpilaste eest, eks villedid ole igas klassis. Seadsin endale eesmärgiks tutvustada lapsi olulisemate organismidega, kes meid sagedamini ümbritsevad. Peale selle muidugi erinevate koosluste tunnustaimed (*resp* — loomad). Ja mis peamine, organismidevaheliste SEOSTE ning looduse TERVIKLIKKUSE rõhutamine. Viimane peaks olema lapsele avastuslik õppeosa ning peale üksikute näidete peaks põhiosa selles kandma töövihik (või töölehed).

Mõnikord andsin oma õpilastele kirjalikke koduülesandeid. Näiteks palusin kujutada joonisega järve elustikku ja näidata seal noolekestega organismidevahelised suhted. Enamik õpilastest sai selle ülesandega edukalt hakkama. Teine arvestatavam kirjalik kodutöö oli tabeli täitmine magevee-elustiku kohta. Tabel jagunes 9 lahtrisse. Suurem jaotus oli kolmeks: eraldi tulpadesse tuli märkida need liigid, kes elutsevad ainult vees, siis need, kes tegutsevad ainult mageveekogu kaldal ning kolmandaks sellised, kes tegutsevad kas veepinnal või nii vees kui ka kuival. Iga selline lahter jagunes omakorda kolmeks: taimsed organismid, selgroogsed ja selgrootud. Täidetud tabelitest paistis, et mõned seigid olid jäänud arusaamatuks. Töö hilisem analüüs tõi asjasse selguse. Loodetavasti ei peeta edaspidi jõevähki selgroogseks.

Ühes asendustunnis, kui mul tuli mitmes klassis korraga tundi anda, said õpilased ülesandeks kirjutada õpetav jutustus mõnel õpitud teemal. Tulemused tõid suurepäraselt esile laste erinevad võimed. Sellises töös avalduvad õpilaste loogilise arutluse oskus ja teadmised. Mõistagi mängivad rolli ka kirjutamise kiirus ja süvenemisvõime. Pärast põgusat analüüsi said lapsed teistkordselt sama ülesande, nüüd juba värskendatud teadmistega. Ei tahaks hakata kurtma jälle kahe nädalatu tunni vähesuse üle, ometi tulnuks analoogset korduskirjutamist veelgi korrata, kuni täiuseni. Õpilast stimuleerib korduvalt ümber kirjutama tulemuse kvaliteedist sõltuv hinne.

Laste teadmiste kinnistamise ja kontrollimise eesmärgil koostas ka valik- ja lünkteste, rääkimata «klassikalistest» küsimustega kontrolltöödest.

Mulle tegi heameelt, et üpriski raskepärastel välja kukkunud metsatema lise lünktesti täitsid õpilased üle ootuste suhteliselt hästi. Kui ma olin testid laudadele jaotanud, arvasin, et olin teinud vea. Peamurdmist oli kõvasti. Lünkadest (27!) puuduvad sõnad olid kobaras lehe serval. Testi keskmiseks hindeks oli ühel klassil 4,7 ja teisel

6,5*. Nõrgema keskmisega klassis oli kolmel õpilasel maksimaalne hinne (10), tugevamal oli aga vaid üks «9». Kummaski klassis testiti 19 last.

Üpris innukalt osalesid õpilased erialaste ristsõnade mõistatamisel. Nende koostamisel tuleb aga jälgida, et tulemus poleks kas ette seletatud või et see oleks mõni uus ja tundmatu sõna. Vastasel korral tabavad taiplikumad vastuse ära veel enne ristsõna lõpuni lahendamist.

Kenasti vastasid lapsed sellistele ülesannetele, kus ma neile näitasin slaide erinevatest kooslustest ja palusin kirjutada, milliseid tunnusliike nad eristavad ja mis kooslusega nende arvates tege- mist on.

Küllaltki arendavad on ka mitmesugused loodus- teemalised filmid, eriti kui need juhtuvad emakeelsed olema. Isegi kui need pole õpitavaga seotud. Ülihästi sobivad siin Rein Marani hindamatud loodusfilmid. Tehnilistel põhjustel (tunni pikkus!) tuleb neid demonstreerida järjefilmina. Haridus- osakonnast sain ma laenata eestikeelsete sub- tiitritega «Elu Maal». Lapsed, kes filme vaata- sid, said ülesandeks koostada nähtu põhjal küsimusi. Neid sai kasutada paralleelklassi küsitlemisel. Viimane omakorda võis moodustada küsimusi jälle teise filmilõigu kohta. Ka vastuste (kui need on kirjalikud) kontrollimise saab jätta laste endi hooleks. Sellist tööd teevad nad suure huviga. Vajadusel saab hinnata nii küsimuste koostamist, vastajat kui ka kontrollijat.

Veel enne aastavahetust õnnestus mul osta üpris lihtne lastekompuuter «Krista». Selle abil sain võimaluse oma õpilastele pisut kaasaegsemaid õppemeetodeid tutvustada. Koostas programmile vastavaid teste, neid sai kokku 9. Igaühes 8..9 küsimust. Sisuliselt oli tegemist valiktestidega, sest küsimusele järgnes mitu vastust, millest tuli valida õige. Keerulisemate küsimuste puhul oli lapsel eelnevalt võimalik selgitavat teksti tellida. Vale vastuse või selgituse küsimise korral küsimus kordus. Kui test otsas, ilmus ekraanile hinne. Enamik lapsi mängis kompuutril kõik 9 testi läbi. Huvilistele seisavad lisana toodud tabelis keskmised tulemused teemade kaupa. Üldine kesk- mine hinne oli 7,67.

Kõikide tööde-tegemiste tulemuseks kogusid õpilased suhteliselt kõrged aastahinded. Valdavalt olid need head (vt lisa 2; siin on «tunnistuse- hinded» 5pallisüsteemis).

Tulemustega ei saa siiski päris rahule jääda. Aja- nappusel jäi koostamata ekskursiooni j. hend. Suveks said õpilased vaid metsakoosluste määraja (teesi- antiteesi põhimõttel). Enne suvevaheajale minekut planeerisin õppeekursiooni, et lastel oleks või- malik oma silmadega eristada õpitud objekte ja kooslusi. Majanduslikel kaalutlustel lükkus see aga kahjuks sügisesse.

Kui meie viletsus ei oleks nii suur, siis peaksin ainuõigeks looduse õpetamise mooduseks mitme pa- ralleelse õpiku kasutamist. Ometi hakatakse lõpuks

meilgi aru saada, et me pole ka sedavõrd rikkad, et vananenud (vanu) õpikuid vanapaberiks viia. Õpetaja olgu jällegi see, kes selekteerib välja kasu- tuskõlbliku. Tõenäoliselt jõuame peagi sellise kooli- korralduseni, kui vabariiklikul tasandil näidatakse ette vaid teatavaks haridusetapiks vajaolev põhi- vara nimistu. Meetodid ja vahendid asja selgita- miseks leiab aga aineõpetaja ise.

Lisa 1

KOMPUUTRITESTIDE TULEMUSED

Klass	6.a	6.b
Vastajaid	21	23
Teema	Keskmine hinne (10pallisüsteemis)	
Põhimõisted	6,6	8,4
Linnaloodus	8,0	7,8
Park ja aed	7,1	8,3
Niidud	6,0	8,4
Magaveekogud	6,3	8,2
Põllud	6,8	8,4
Meri ja rannik	7,9	8,2
Metsad (üldosa)	6,7	8,0
Metsakooslused	8,1	8,5

KESKMINE 7,04 8,23

Lisa 2

AASTAHINDED (5pallisüsteemis)

Klass	2	3	4	5
6.a	1	2	14	6
6.b	—	—	15	8

Lisa 3.

PÕHIMOISTETE KORDAMISE TEST (lõpetada alustatud laused)

Klass	Vastajaid	Esimest korda	Pärast analüüsi
6.a	22	6,2	7,2
6.b	24	5,2	6,6
Keskmine	23	5,7	6,9

* Hindan juba kolm aastat 10pallisüsteemis.

Steiner-kasvatuse lasteaias

TAIMI TULVA, TPedI koolieelse kasvatuse kateedri juhataja

Viiimastel aastatel on meie kasvatajad tutvunud nii kirjanduse ja loengute kui ka koolide ja lasteadeadega otsekontaktide vahendusel steiner-pedagoogikaga. Rudolf Steineri (1861–1925) õpetuse uuenduslikkus seisnes inimkontseptsiooni edasiarenduses. See põhineb antroposofial, mis tugineb inimese arengu vaatlemisele ning sedakaudu pakub teid tema paremaks mõistmiseks. Steiner-pedagoogika põhikreodo on austus lapse isiksuse vastu, lapse omaalgatuslikkuse toetamine, tema loovvõimete avastamine ja edasiarendamine. Lapse arengut ei püüta kiirendada, tal lastakse kasvada individuaalse arengu tempos. R. Steineri õpetuse alusel loodud pedagoogika taotleb lapsele jõukohase tegevuse, looduse ja kunsti koonddoimel kaasa aidata vaba, iseseisva ning vastutusvõimelise isiksuse kujunemisele.

Paljudes lasteadeades ja kodudeski on omaks võetud steiner-pedagoogika ideid. Päriselt saavad neid kasvatusevõtteid ellu rakendada siiski spetsiaalse ettevalmistusega kasvatajad, kes on põhjalikult tundma õppinud antroposofiat. Steiner-pedagoogikat on uurinud ka TPedI üliõpilased (I. Remmer, A. Kurg, K. Vähi, A. Jõe, H. Tiitso jt), kes allkirjutanu juhendamisel on koostanud teemakohaseid kursusetöid ja ettekandeid.

Kuivõrd steiner-pedagoogika rajaneb suuresti loomulikkusele ja looduslikkusele, saab sellest ammutada tohutult ideid ning mõtteid tänapäevase eesti koolieelse kasvatuse jaoks. Käesolevas kirjutises arutlemegi nende võimaluste üle.

RÜTM — SEE ON VOIME ÜHINEDA ELUGA

Lapse arengut soodustab temale sobiv röömu ja rahulolu vallandav turvaline keskkond. On soovitatav, et lapsel oleks püsiv kodu, samad hoidjad ja kasvatajad. Lapse ümbruse kujunemisel on määrav osa vanematel, seda eriti varases lapsepõlves.

Maast-madalast õpetame lapsi avastama elurütmi, tunnetama ühtsust loodusega. Me kõik elame nii sisemises (n-õ naiselikus) kui ka välises (n-õ mehelikus) maailmas. Inimese materiaalse ja hingelise elu vahel aitab tasakaalu hoida rütm. Kui inimene on tasakaalus, on ta elu rütmiline, õpetab steiner-pedagoog, tuntud rütmuurija Ulla Laxén (foto 1). Anneme lapsele võimalusi tajuda looduse rütme: aastaegade kulgemist, kuude, nädalate ja päevade rütme. Sügisel hingab loodus sisse, talvel — jõulude ajal — hoiab hinge kinni (harduse ja vaikuse rütmid), seejärel — kevadel — toimub väljahingamine. Kui sügisel ja talvel on lapsed mõtlilikud ja üldjuhul rahulikud, siis kevadel ja suvel nad «ärkavad», armastavad palju joosta ja hullata. Õpetame lapsi hoomama päeva rütmi. Hommik ja õhtu on päeva ja öö vahel. Hommik on algava päeva jaoks eriti tähenduslik; hommikuti

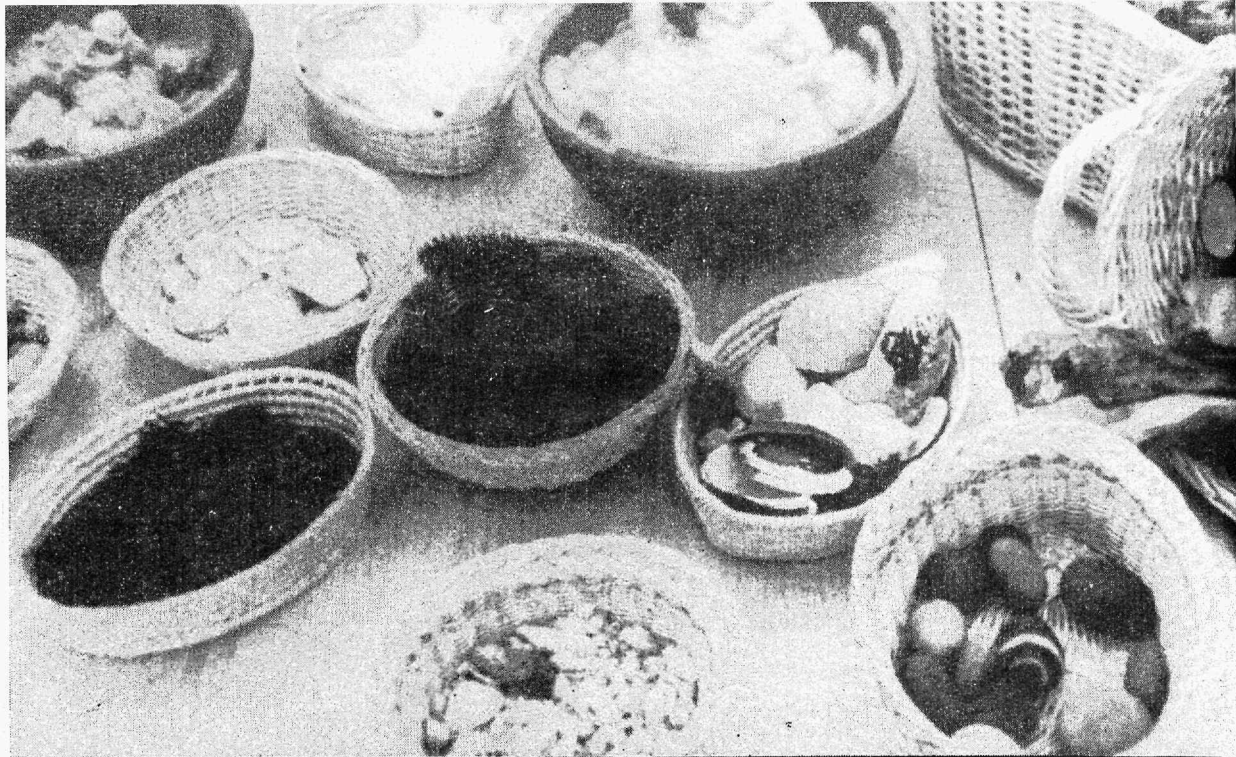


Ulla Laxén esineb TPedI üliõpilastele.

on lapsed ka vastuvõtlikumad mõjutustele. Lasteaeda tulnud lapsi tervitab kasvataja kättpidi. Kui kõik lapsed on saabunud, võetakse ringi ja alustatakse päeva mingi nimelt sellele päevale omase laulu või salmiga. Päev lõpetatakse samuti kättpidi hüvastijätuga.

Olulised on korrapärased söögi- ja magaminekuajad, õues viibimine, mängud. On pühapäevad, sünnipäevad, mil laps kogeb elu ja rütmi isiklikul tasandil. On pere tähtpäevad, aastaringi tähtpäevad. Oma tähendus on koguni igal nädalapäeval. Nii näiteks peetakse steiner-õpetuses neljapäeva tarkuse päevaks. Sel päeval korraldatakse asutustes ja koolides töökoosolekuid ja nõupidamisi, sest mõtted suunduvad tulevikku. Kolmapäev on aga soodustav tegelemiseks kaunite kunstidega jne.

Kui lapsel on käitumisraskusi, sagedasi konflikte teiste lastega, tasub tutvuda tema päevarütmiga. Magamine, korralik uni on paljude hädade parim ravim, eriti kasulikuks peetakse õhtust und. Steinerlapsed heidavad õhtul varakult magama (kl 19.30) ja ka tõusevad vara. On teada, et rütmistus soodustab haiguste teket. Rütmita inimesed suudavad vähe korda saata, kuna nad ei hinda aega. Rütmi-



Looduslik materjal mänguvahendina.

lise eluviisiga kaitstakse last, tugevdatakse tema närvisüsteemi ning koormusetaluvust (3).

MUINASJUTT LAPSE ELUS

On kolm muinasjuttu, mis on eriti olulised koolieelikele. Need on vendade Grimmi muinasjutud «Lumivalgeke ja 7 põialpoissi», «Okasroosike» ja «Punamütsike», mis kannavad teatud määral elufilosofiat. Neil on alati märkimisväärne suhe inimsaatus ja tähtsamate sündmustega. Muinasjuttu kuulamine on lapsele sissehingamiseks, millele eelneb või järgneb väljahingamine (nt värskes õhus viibimine, mäng jne).

Muinasjutte räägitakse alati samas kohas. Tavaliselt tehakse tuba hämaraks, pannakse põlema küünal. Kasvataja jälgib, kas lapsed sobivad kõrvuti istuma, vältimaks asjatuid häireolukordi, omavahelisi nääklemisi jne. Erilist kohtlemist vajavad lapsed võtab kasvataja enda lähedusse. Hea, kui lapsed saavad istuda mugavalt seljatoega toolidel — see võimaldab paremini keskenduda. Mõnes lasteaias kuulavad lapsed muinasjutte patjadel lamades. Steiner-õpetusest pärineb soovitus, et igas lasteaias oleks n-õ aastaegade laud, mis «elab» ja «muutub» vastavalt aastaegadele ja sündmustele.

Muinasjuttu rääkimine algab, kui laps on rahunenud ja kõigil on hea olla. Kasvataja jutustab muinasjuttu, seda eriti rõhutamata ja isegi juttu nime mainimata. Jutustamise kaudu leiab aset vastastikune mõjutamine, mil omandatakse väärtuslikke sotsiaalseid kogemusi. Laps õpib kuulama, küsima ebaselgeks jäänud ning alati on silmside kasvataja ja laste vahel. Seda ei teki kunagi muinasjuttu lugemisel, mil lapse ja kasvataja vahele jääb raamat. Analooiliselt jääb laps ka maki-lindilt või plaadilt juttu kuulates ilma loomulikust inimsuhtlemisest. On ju suur erinevus, kas kuulata muusikat kontserdisaalis või raadiost.

Sama juttu loetakse mitmel päeval. On kahjulik anda lapse tundlikule närvisüsteemile iga päev rohkesti uut infot, ilma et vana oleks veel omaks võetud. Lastega loetust ei vestelda, nagu meil tavaliselt tehakse, sest nii säilib muinasjuttude võlu. Samas soovitatakse mõnikord kasutada muinasjuttude esitamisel mitmesuguseid mänguasju. Tehakse ka nukuteatrit. Sel juhul võidakse küll juttu lugeda raamatust, kuna tähelepanu keskendub nüüd nukkudele. Kui lapsed esitavad muinasjuttu juba lavastusena, võib olla mitu sama tege-lase dublanti. Nõnda antakse igale lapsele võimalus oma lemmikrolli sisse elada. Joonistamist või maalimist kuulnud juttu järgi ei planeerita, sest lastele ei anta kunagi valmis teemasid. Küll on aga laste töödes sageli märgata muinasjututege-laste kujutamist, sest ideid ja mõjutusi on igal juhul saadud. Muinasjuttudest sünenud ideed kanduvad ka mängudesse. Sageli kasutab kasvataja muinasjuttude esitamisel õrna tooniga pille või laulab.

SOOJUS, RÕÕM, TÕELISUS, AINULAADSUS

Koolieelse lapse keskkonnas ei peaks domineerima asjad, vaid INIMENE, kasvataja, ning tema soe ja hell suhtumine lapsesse. Soojus kandub mänguasjadessegi. Füüsilist soojust säilitab kõige paremini vill, kuna see sisaldab õhku ja »hingab». Mänguasjade materjalina on kraasvill steinerlasteaiades väga soositud. Villa kõrval on tervislikud veel teised looduslikust materjalist (siid, linane) esemed. Isegi rõivaste lisandid (nt nõõbid) soovitab H. Hahn (2) valida puust, luust või pärlmutrist.

Kasvades tutvub laps vähehaaval loodusega — kivide, taimede, loomade jm. Loovuse ja fantaasia arendamiseks pakuvadki piiramatuid võimalusi eri kuju ja suurusega kivi- ja teokarbid, käbid,



Poisid ja tüdrukud mänguhoos.

ARNOLD MOSKALIKU fotod

puujuurikad, sammal jmt (foto 2). Meeleldi ehitavad poisid eri kuju ja suurusega puutükkidest. Loovalt kasutatakse rühmaruumi vahendeid, isegi mööblit (nt toolid, laudad), lisades juurde pehmetes toonides riidet (foto 3).

Tüdrukud armastavad mängida nukkudega. Pehmete nukkude valmistamist on meie ajakirjas selgitanud Anu Leppiman (4) ja iga huviline leiab neist kirjutistest häid nõuandeid.

Kui lapsed saavad vabalt ja loovalt mängida, arenevad neist inimesed, kes suudavad tulemuslikult töötada. Seega pole mäng aja raiskamine, vaid just aja täitmine lapsele meelepärase ja huvipakkuva tegevusega.

Ümbruse kujundamisel soovivad steiner-pedagoogid (1) eriti varases lapsepõlves ümbritseda last heledate värvidega. Valguse, värvi ja vormide kokkusobivus tekitab rahuliku meeleolu, aitab hoida tasakaalu. Tuleb arvestada, et laps tajub värve vastandvärvidega. Punane ja punakollane rahustavad, kuna laps tajub neid rohelisena. Sinine ja sinakasroheline aktiveerivad oma kollasusega. Fantaasiat virgutavad kumerad liikuvad vormid.

SUUNATUD MÄNG — SISSEHINGAMINE;

VABA MÄNG — VÄLJAHINGAMINE

Loome lapsele ideede hankimisel võimalusi. Neid saab kõige enam loodusest. Väga on vaja arendada kuulmis- ja kuulamis-, nägemis- ja vaatlemis- oskust. Õpetame lapsi kuulama puude sahinat, vee vulinat, lume krudinat jne. Hääled on oluline osa lapse miljööst. Tehnikahääled tekitavad külmusereaktsioone — steiner-lasteaedades ei kuulata raadiot ega vaadata telerit. Igasugune müra mõjutab kõrva füüsiliselt, võib muuta lapse närviliseks.

Steiner-lapsed mängivad palju vee, liiva ja saviga. Lapse mäng on ajendatud täiskasvanute tegevusest,

õigemini selle tegevuse ja tegevusse suhtumise jäljendamisest. Lauda kattev ja koristav täiskasvanu on innustavam ja lapsele enam impulsse andev kui pelgalt lehte lugev. Lapsel lastakse mängida nii kaua, kui ta tahab, ta võib mängu pooleli jätta, kui on vaja. Mängu katkestamine ja mängus õpetamine pigem segavad last. Steiner-pedagoogid ei katkesta kunagi laste tegevust (mängu, joonistamist, voolimist). Igasugune tegevus lastakse rahulikult lõpule viia.

Steiner-lasteaedades õpetatakse igapäevaseid toiminguid. On meeldiv, et lapsed koristavad koos suurtega rühmaruumi, küpsetavad, katavad lauda jne. Nõnda saavad nad eluks vajalikke kogemusi ja oskusi.

Väikese lapse ümbrus ja täiskasvanu käitumine on säärases kooskõlas, et igale lapsele luuakse tingimused isendaks kasvamiseks. Steiner-pedagoogid soovivad kasvatajatel mitte rõhutada järjekindlalt seda, mis on valesti, vaid oma käitumise ja eeskujuga näidata, mis on õige.

Tänapäeval on palju lapsi, kes ei oska mängida, on püsimatud ja pealiskaudsed. Lelude, eriti tehislelude rohkus väsitab last ja piirab tema fantaasiat.

Steiner-kasvatuse arvestab lapse kordumatust, tema isikupära. Steiner-pedagoogidele tuntud temperamendiõpetuse looja Kaisu Virkkunen (5) peab loomulikuks, et iga pedagoog viib ennast kurssi temperamendiõpetusega ja arvestab lapse temperamendi eripära kasvamise suunamisel.

KUNSTIKASVATUSEST

Steiner-pedagoogid tunnevad hästi kunsti ja kasutavad maali, vooli, muusikat, laulu, tantsu, näitekunsti igapäevases elus. Lapsepõlv on eelkõige tundekasvatuse aeg. Seepärast pakutakse lastele läbielamisväärtet kujutavate tegevuste kaudu. Selle-

ga ei taotleta mingite eriliste annete arendamist (õige anne avaneb selletagi), vaid just isikuslikku läbielamist ning selle kaudu väärtushinnangute ja -hoiakute ealiselt loomulikku omaksvõttu. Kumatigi arendab intensiivne kunstidega tegelemine kahtlemata iga last.

Kunstikasvatus steiner-lasteaedades põhineb Goethe värviõpetusel. Värviringi kuuluvad värvid järgmises järjestuses: punane, oranž, kollane, kollakasroheline, roheline, sinakasroheline, sinine, sinakaspunane ja ring sulgub õrna virsikuvärviga. Lastele antakse kõigepealt kätte vaid üks värvitoon, tavaliselt on see sinine. Kui laps on tutvunud selle omadustega ja näinud, kuidas värv näeb välja märjal pinnal, võetakse kasutusele teine värv. Seejärel õpitakse tundma nende koosmõju. Kolm põhivärvi — punane, kollane, sinine — pakuvad rohkeid kompositsioonivõimalusi. Maalingutes kajastuvad laste mõtted ja tundmused.

Lasteaias pööratakse tähelepanu ka liikumisele ja muusikale. Kogenud pedagoogi juhendamisel hakatakse tegelema eurütmiaga. *Eu* tähendab kreeka keeles kaunist, harmoonilist. Laias plaanis eristatakse hääle ja heli (muusika) ning ravieurütmiaid. Palju kasutatakse muusika ja luule ühendust, mis oma meloodilisuse ja rütmilisusega mõjub rahustavalt ning tervendavalt. R. Steiner pidas eurütmiaid väikeste laste arengu seisukohalt oluliseks, sest see aitab koguda jõudu oma «mina» kujundamiseks, aitab kaasa sotsiaalse tundlikkuse kujunemisele, empaatiavõime arengule, soodustab koostegevust teistega.

Harjutused, milles lapsed kehastavad rajutuult, väikesi oravaid, kauneid printsesse, uljaid kuningapoegi, avanevaid lilli jms, nõuavad keskendumisvõimet ning eeldavad muusikasse sisseelamise oskust. Lapsi õpetatakse kuulama muusikat ja ennast muusikas väljendama. Steiner-koolis õpib iga laps mängima mingit pilli. Eurütmiaetendused on ravitoimega. See on süntees muusikast, liikumisest, sobivates värvitsoonides riietusest. Kõige selle toel väljendavad lapsed oma tundeid ning annavad edasi meeleolusid.

Arvestatava terapeutilise väärtusega on rahulolu, mida lapsed kogevad. Selle tagab tegevuse vaba valik, jõukohane, sunduseta sooritamine, mis laseb esile tõusta lapse individuaalsusel. Steiner-lapsed elavad huvitavalt, sisukalt ja pingevabalt.

Usutavasti annavad steiner-pedagoogika põhimõtted rikastavaid impulsse eriti lasteaiakasvatusele. Meil tekkinud steiner-lasteaiad koguvad elujõudu ning ühtlasi pakuvad alternatiivi traditsioonilisele lasteaiale. Seda eelkõige kasvatustöö sisus.

Kirjandus

1. Ahola T. Varhaiskasvatus steinerpedagogiikassa. Steinerpäiväkoti, 1989.
2. Hahn H. Leikin vakavuudesta. Tampere, 1984.
3. Laxen U. Rytmii lapsuudessa. Steinerkoulu, 1989.
4. Leppimäen A. Lapsele omavalmistatud nukk. — Haridus, 1990, nr 9, 10.
5. Virkkunen K. Temperamentit. Tampere, 1987.



Novembrikuu viimasel päeval tähistab sünnijuubelit Eesti üks teenekamaid lasteaednikke Meeta Terri. Tema nime tunnevad paljud nii Eestis kui ka väljaspool. Siiski on küllalt lasteaednikke, eriti nooremaid, kes ei oska ega tea seostada meie lasteaiaanduse paljusid väärtusi austatud juubilariga. Iga lasteaedniku kohus on praegu tundma õppida ja endale väärtustada eesti koolieelse pedagoogika varamut. Ka 1950.—1970. aastail kirjutatu väärib tähelepanu, kui osata leida autori tõstatatud probleemide õige vaatenurk ja arvestada kirjutamise aega.

Meeta Terri pedagoogilist pärandit, mis polegi nii väike, ja selle mõju eesti koolieelsele pedagoogikale on suhteliselt vähe uuritud.

Alljärgnevalt lühiülevaade Meeta Terri elust ja tööst. Juubilar on sündinud 30. novembril 1906. a Peterburi kubermangus Usmina kreisis talupoja perekonnas. Tema isapoolne vanaisa pärineb Võrust, emapoolne aga Tartumaalt. Küllap on Meeta Terri elukutsevalikut mõneti mõjutanud vanaisa Taniel Lähti, kes oli kutsega kooliõpetaja. Nii nagu tol ajal koolmeistrile kohane, oli ta muusikamees, asutas orkestri ja mängis selles ka ise. Pärast isa, Paul Terri varajast surma 1918. a asus perekond elama Eestisse. Meeta Terri on viiest õest vanim. 12aastasena hakkas ta pere eest hoolitsema, sest ka ema tervis polnud kiita. Kindlasti on sellest ajast pärit kiindumus loodusesse, sest vanaema kodu, kuhu elama asuti, oli kauni looduse rüpes.

Õpingud Tartu Tütarlaste Gümnaasiumis kestsid 1926. aastani, mil ta lõpetas humanitaarharu täieliku kursuse. Samal sügisel alustas M. Terri õpinguid Tartu Õpetajate Seminari juures töötanud Lasteaednikkude Seminaris, mille lõpetamisel omandas «...lasteaedniku kutse õigused ja kuulub palga suhtes õpetajate seminari lõpetajatega ühte järku».

Seminari õppekavas olid pedagoogika, pedagoogika ajalugu, pedoloogia, psühholoogia, lasteaiateooria ja praktika, tervishoid koos esimese abiga, loodulugu (erilist tähelepanu pöörati taimede ja loomade (koduloomade) eest hoolitsemisele), lastekirjandus ja suusõnalised ettekanded, kodulugu, eesti keel ühes mefoodikaga, voolimine, joonistamine, käsitöö, võimlemine ja laste mängud, laulmine koos algelise muusikaõpetusega.

Seminariõpingutega rööbiti käis ta klaveri- ja hääleseadefundides. Tema õpetajateks on olnud seminari direktor Juhan Tork (psühholoogia), Jaan Port (looduslugu), Karl Niggol (pedagoogika) jt. Praktilisi töid juhendas Maria Niggol, kes oli ühtlasi lasteadeade osakonna juhataja.

M. Terri heast õppeedukusest seminaris kõneleb seik, et viieteistkümnest õpilasest määrati stipendium vaid kolmele, nende seas ka talle.

Õppetöö toimus paralleelselt praktikaga. Lend, milles õppis M. Terri, jäi seminari viimaseks. Seega lõpetati lasteadeadnike ettevalmistus Tartu Õpetajate Seminaris 1927. a. Õppeaja lühidusest hoolimata said õpilased põhjalikke psühholoogiateadmisi. Kahjuks aga ei õpetatud lapsepsühholoogiat. Töös lastega lähtuti Fröbeli süsteemist ja sel alal saadi teadmisi küllaldaselt.

Seminari lõpetamise järel oli M. Terri esimeseks töökohaks Jõhvi alevi lasteadead. Sellele järgnes õpetaja-kasvataja töö Udriku Nõrgamõistluslike Lastekodus. Et sellele kohale oli palju soovijaid, korraldati katse. Hea klaverimänguoskus võimaldaski Meeta Terril saada töökoht. Lapsi oli 80. 1929. a see lastekodu likvideeriti. Aastad 1929—1944 on M. Terri tööbiograafias seotud Tallinna 5. lasteaiaga. Jällegi oli kasvatajakohale rohkesti kandidaate. Haridusosakond korraldas Fröbeli ja Montessori meetodite tundmise katse ja tulemuste põhjal sai koha Meeta Terri. Seegi kord aitas teda hea klaverimänguoskus.

M. Terri võttis aktiivselt osa lasteadeadnike seltsi tegevusest. Eriti tunni puudust lastelauludest ja selts andis välja raamatu «Lauluvara», mille üks koostajaid oli M. Terri. 1942.—1943. a lõpetas ta algkooliõpetajate kursused ja sai õiguse töötada algkooliõpetaja kandidaadina. Kursuse lõputunnistusel on vaid head ja väga head hinded. Väga headeks on hinnatud tema teadmised kasvatusteadusest, saksa keelest, loodusloost, muusikateooriast koos laulmise meetodikaga ning kehalisest kasvatusesest ja tööõpetusest koos meetodikaga. See annab tunnistust sellest, et M. Terri oli põhjalike teadmiste ja mitmekülgsete huvidega kasvataja. Küllap see oli üks põhjus, miks talle usaldati vastutavaid ametikohti Eesti haridussüsteemis sõjajärgseil aastail. Enam kui parkümmend aastat oli ta üks juhtivaid koolieelse kasvatuse spetsialiste.

Aastail 1945—1947 töötas M. Terri Hariduse Rahvaministriabi Lasteadeade sektori vaneminspektorina, 1947—1948 aga Haridusministeeriumis Eelkoolikasvatuse Meetodilise Keskkabineti juhatajana, samal ajal kohakaaslasena ka Tallinna Eelkoolikasvatuse Pedagoogilise Kooli õpetajana (algõpetus, muusika meetodika).

16. detsembril 1950 kuni 1. novembril 1966, s.o kuni pensionile siirdumiseni, juhatas M. Terri VÕTi koolieelse kasvatuse kabinetti, algul koos Anna Mirkaga, hiljem Eva Lootsarega.

Pensionärina ei ole M. Terri sugugi käed rüpes istunud. Just 1960.—1970. aastail langes viljakas meetodilise töö periood.

Terri sulest on ilmunud rohkesti mitmesuguseid artikleid, mille bibliograafia on senini kahjuks koostamata. Neis on käsitletud koolieelse kasvatuse eri valdkondi (laste mäng, loodus, emakeel, käeline tegevus, muusika, laste kooliks ettevalmistamine jt). Nõuandeid on jagatud nii lasteadeadnikele kui ka lastevanemaile. M. Terri tunneb põhjalikult lapsepsühholoogiat ja rõhutab iga lapse eripära tundmise vajalikkust ja selle arvestamist kasvatustöös. «Lapse iseloomu kujundamine väikelapseas» (Tln, Valgus, 1968) on vajalik käsiraamat nii noortele kui ka staažikatele kasvatajatele, aga ka algklassiõpetajatele ja lapsevanemaile. Nõuanded ning rohked näited on veenvad ja elulised.

Meie tänastele lasteadeadnikele (ka algklassiõpetajatele) peaks huvi pakkuma näiteks «Dekoratiivne joonistamine lasteaias» (NK 6/1958), «Luuletuse käsitlemine koolieelsetes lasteasutustes» (NK 10/1967), «Individaalsest lähenemisest koolieelsete lasteasutuste õpetundides» (NK 9, 10/1976), «Laste vaimse

passiivsuse põhjustest» (NÕ, 4. sept 1971) jpt.

M. Terri on ka 1954. a ilmunud «Eelkooliealiste laste lauliku» autor. See oli pikka aega ainus käsiraamat lasteaias muusikakasvatajatele.

M. Terri pedagoogilises pärandis on kesksel kohal algõpetus, eriti just laste lugema ja kirjutama õpetamine. 1958. a ilmunud «ABD eelkooliealistele» oli esimene selletaoline raamat meie maal. 1971. a ilmus aga paljudele lastele tuntud «Karu-aabits» (H. Mänd, H. Raigna, M. Terri. «Karu-aabits». Tln, Valgus, 1971) koos meetodilise juhendiga. M. Terri jätkus huvi ja tahtmist end kurssi viia lugemakirjutama õpetamise uusima meetodikaga tol ajal. Nii ilmuski 1978. a «Karu-aabitsa» neljas, täielikult ümber- ja täiendatud trükk kõige moodsama algõpetuse meetodika kohandamisega lasteadeadadele.

M. Terri on viljaka kutsetööga jäädvustanud end eesti koolieelse pedagoogika ajaloos. Talle on nii iseloomulikud humanism, äärmine lihtsus ja tagasihoidlikkus, abivalmidus ja sõbralikkus, hoolitsus INI-MESE eest. Seejuures on ta järjekindel ja nõudlik enese suhtes. «Kogu elu olen tundnud, et ma ei ole olnud hea spetsialist,» on ta öelnud.

Sellega küll nõustuda ei saa.

MARE TORM, TPedI vanemõpetaja

HARIDUS

EDUCATION

NOVEMBER 1991

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

A Workshop in Sweden.

Mr Avo Meerits, director of EHA, Ms Kaja Uska, teacher trainer of EHA and Mr Arvi Altmäe, director of TEMT, share their impressions of the Swedish system and principles of education in comparison with the Estonian one.

EDGAR KRULL. Theoretical Basis of Contemporary Teacher Training.

A review of some Canadian, American and Finnish textbooks of pedagogical psychology.

RAIJA HAAPALAHTI, RIITTA-LIISA KORKEAMÄKI, ELINA MYLLYLÄ, MERJA NUORALA, VEIKKO SIVULA. School Investigation.

New trends in the Finnish school introduced in the 1970s: the experience of the Oulu High School. Reviewed by Kai Völlli.

MAIE TUULIK. Principles of Assessment.

Why is assessment of students' academic progress necessary? Assessment as an account of progress; assessment as an encouragement; assessment as a way to promoting self-consciousness; assessment as a source of information.

MAAJA LAURINGSON. General Education in Denmark. System of education: state and private schools; class teacher; relations between the teacher and the pupil; discipline; examinations; assessment scale; subjects taught.

JAAN MIKK. Research into the Comprehensibility of Learning Materials in Germany.

A review of the experiments by the Munich school of researchers and their recommendations on how to compose a comprehensible text.

ASTRID NEEME, ILMAR EBBER. An Epileptoid Person.

Continuation of the description of hyperexcitability.

LEIDA TALTS. Children's Development and Environment.

Influence of the environment on the child's potential abilities. Integration of the development factors. Social and moral environments. The scientists of Nordic countries about the problem.

VALDEKO PAAVEL. Education and Language of Deaf Persons.

Problems of rehabilitation, education and language of deaf persons in this country and abroad. A response to the article by Vahur Laiapea in Haridus 11 1980.

MALL HIEMÄE. Teaching Folklore at School.

The present situation and possibilities of promoting the teaching/learning of folklore at school.

SAIMA PÄEJAJA. Collecting Children's Folklore.

Results of the work carried out at the Paide Secondary School No 3. The collection of the children's folklore is presented.

KALEPH JÖULU. A Treatise on the Island Novels by August Mäik.

Continued from Haridus 10. Period of work from 1934 to 1944. The novels under discussion: *Dead Houses, Masters of the Baltic Sea*, trilogy *The Blossoming Sea, Under the Sky's Face, A Good Port*. Tasks for class and homework. Analysis of the vocabulary.

ILLAR LEUHIN. Eighty Minutes of Estonian Nature per Week.

Recommendations of a practician-experimenter on how to raise pupils' interest towards learning natural sciences.

TAIMI TULVA. Steiner Education in the Kindergarten.

MARE TORM. Meeta Terri's Anniversary.

Meeta Terri—one of the most meritorious kindergarten teachers in Estonia. A survey of her life and work.

мости; оценивание как поощрение; оценивание как стимулирование развития самопознания ученика; оценивание как передача обобщающей информации.

М. ЛАУРИНГСОН. Общеобразовательная школа в Дании.

В статье дается общая характеристика общеобразовательной школы в Дании. Подзаголовки статьи: обязанности классного руководителя; взаимоотношения учителя и ученика; о дисциплине; об экзаменах; оценочная шкала выпускных экзаменов; о частных школах; учебные предметы, которые преподаются в общеобразовательной школе.

Я. МИКК. Исследования ученых Германии по вопросу понятности учебного текста.

В статье приводятся рекомендации немецких ученых по составлению понятного учебного текста; рассказывается об основных методах исследования. Автор знакомит также с результатами экспериментов ученых из Мюнхена.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Эпилептоидный тип.

В статье продолжен разговор об акцентуированных типах характера. Данный материал знакомит с эпилептоидии.

Л. ТАЛЪТС. Влияние среды развития на ребенка.

Что представляет собой среда развития и как она помогает раскрытию потенциала развития ребенка. Условия развития. Об интеграции факторов развития, влияющих на ребенка. Рассказывается, как решают эти проблемы ученые Северных стран. Приводится таблица взаимосвязи развития ребенка и социального развития.

В. ПААВЕЛ. Проблемы языковой и образовательной политики глухих.

В статье затрагиваются вопросы реабилитации глухих, проблемы образовательной и языковой политики; автор знакомит также и с историческим фоном, а также с опытом зарубежных стран в этой области. Резонанс на опубликованную в №11 за 1990 г. статью Вахура Лайапеа.

М. ХИЕМЯЭ. Фольклор и школа.

Об обучении/изучении фольклора в школе. Что можно было бы предпринять для улучшения дел в этом направлении.

С. ПАЗОЯ. Детский фольклор.

В статье подводятся итоги сбора детского фольклора в Пайдеской школе №3. Здесь же публикуется и сам материал.

К. ЙЫУЛУ. Об изучении романов Аугуста Мялка.

Продолжение. Второй творческий период (1934—1944) писателя. Рассматриваются романы «Мертвые дома», и «Лязнемерские господа», трилогия «Цветущее море», «Пред небесным ликом» и «Хорошая гавань». Приводятся задания, которые можно предложить ученикам как в классе, так и на дом. Дается анализ словаря.

И. ЛЕУХИН. 80 минут в неделю эстонской природы.

Об обучении биологии с точки зрения практика-экспериментатора. Как пробудить в детях интерес к биологии.

Т. ТУЛЬВА. Штайнер-воспитание в детском саду.

В статье дается обзор основных принципов штайнер-педагогике в дошкольном воспитании.

М. ТОРМ. Меэта Тэрри — юбилар.

Статья знакомит с одной из заслуженных работников детских дошкольных учреждений Меэтой Тэрри, с ее жизнью и педагогической деятельностью.

ОБРАЗОВАНИЕ

НОЯБРЬ 1991

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Семинар БИТСИ — параллели с нашей школой. Директор Центра образования Эстонии Аво Мезритс, методист Кая Уска и директор Таллиннского строительного-механического техникума Арви Алтмяэ знакомят читателей с организацией образования в Швеции, а также с руководством образованием и принципами его функционирования.

Э. КРУЛЛЬ. О возможностях модернизации теоретического содержания педагогической подготовки.

В статье затрагиваются проблемы учебной литературы по педагогике и переводных учебников. Автор подробно знакомит с одним из канадских учебников по педагогической психологии, комплектом учебников по педагогике Юваскюлаского университета и тремя наиболее известными американскими учебниками по педагогической психологии.

Р. ХААПАЛАХТИ, Р.-Л. КОРКЕАМЯГИ, Э. МЮЛЛЮЛЯ, М. НУОРАПА, В. СИВУЛА. Деятельность: основа постоянного обновления школы и метод исследования.

В статье говорится об обновлении финской школы в 70-х гг. Рассказывается также об опыте работы одной из школ в Оулу.

М. ТУУЛИК. Основы оценивания.

Какое значение имеет оценивание в школе и почему нельзя от него отказываться? Подзаголовки статьи: оценивание в школе; оценивание школьников; оценивание как учет школьной успевае-

Bioloogiaolümpiaadid on noor-
tele pärnakatele ikka edukad
olnud. Tänavu tulid oma klassis
võitjateks loodsmaja kasvan-
dikud Kalle Kiißsk (11. kl)
ja JANA PIKNER (7. kl),
keda näete koos aiandusringi
õpetaja LIIVI SOMMERIGA
esikaane sisekülle ülemisel
fotol. Alumisel on kultuuri-
organisaator KERSTI BOTNOV
ja DORRIT TALTS terraariumi
tõmbenumbri, neljatriibulise
roninastiku poseerima võtnud.



PEETER PÖLDSAMIL on hu-
vitavaid ideesid, kuidas maja
võimalusi veel paremini ära
kasutada. MERIKE PALGI-
Direktor mõtleb, kuidas lastega
loominguliselt töötada ja õpetades
mängida ja mida kõike siis
veel teha suudaks, kui ringide
juhendajaid palgaga ligi meeli-
tada saaks.

Loodusmajas käis VIIVI EKSTA
Pildid tegi TONU KALLE



HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

PE $\frac{A}{18}$ 91, 11



Pracownik
91-16502